جامعة اليرموك

كليـــة التربـــية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

Perceived Self-Efficacy for Teacher of Students with Autism in the kingdom of Saudi Arabia in Light of some variables

إعداد الطالبة

نوال فلاح السهلي

إشراف الدكتور

رامـــي طشطـــوش

حقل التخصص _ التربية الخاصة

2014 م

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية

في ضوء بعض المتغيرات

Perceived Self-Efficacy for Teacher of Students with Autism in the kingdom of Saudi Arabia in Light of some variables

إعداد الطالبة

نوال فلاح السهلي

بكالوريوس تربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (1423هـ-2003م).

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير تخصص التربية الخاصة، جامعة اليرموك، اربد-الأردن.

وافـــــق عليها

رامي عبد الله طشطوش..... مشرفاً رئيساً

أستاذ مساعد، إرشاد نفسي، جامعة اليرموك

محمد علي مهيدات..... عضواً

أستاذ مساعد، تربية خاصة، جامعة اليرموك

محمد عبد الفتاح الجابري..... عضواً

أستاذ مشارك، تربية خاصة، الجامعة الأردنية

تاريخ المناقشة 2014/3/10م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الإهداء

إلى أمي وأبي ... أنتما سبب وجودي في هذه الحياة بعد الله عز وجل

إلى زوجي الغالي... أنت الساعد والمساعد....

إلى أبنائي... لجين، وتركي، ورشيد، وماضي ... أنتم أملي

إلى إخواني وأخواتي

إلى كل من أحب

أهدي لكم هذا الجهد المتواضع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شكر وتقدير

بعد شكر الله سبحانه وتعالى وفضله علي بإتمام هذا الجهد، أتقدم بجزيل الشكر إلى جامعة اليرموك ممثلة برئيسها وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية التي منحتني فرصة الاستزادة من العلم.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى مشرفي القدير الدكتور رامي طشطوش الذي كان القدوة الرائعة لي، والذي سخّر علمه الكبير وثقافته الواسعة وإلمامه بزمام الأمور، ليتم هذا الجهد العلمي بالوصول إلى قائمة الرسائل الجامعية.

كما أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة وتحمل عناء قراءتها لتصحيح ما اعوج فيها، فلهم مني عظيم الشكر والامتنان وهم: الدكتور محمد الجابري والدكتور محمد مهيدات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهـــــــداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة وأسئلتها	29
أهمية الدراسة	30
أهداف الدراسة	30
التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	31
حدود الدراسة ومحدداتها	33
الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة	
الأدب النظري	34
الدراسات السابقة	34
التعقيب على الدراسات السابقة	41
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	43
عينة الدراسة	43
منهجية الدراسة	44
أداة الدراسة	44
صدق أداة الدراسة	45
ثبات أداة الدراسة	45
متغيرات الدراسة	47

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الموضوع	الصفحة

إجراءات الدراسة 47

المعالجة الإحصائية 47

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 49

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 54

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 59

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 60

التوصيات 63

المراجع 64

الملاحق 72

الملخص باللغة الإنجليزية 79

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية	44
2	قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا	46
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الكفاءة الذاتية المدركة مرتبة ترتيباً تنازلياً	49
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة الذاتية العامة مرتبة ترتيباً تنازلياً.....	50
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة الذاتية الشخصية مرتبة ترتيباً تنازلياً	52
6	نتائج التحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين تطورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص	55
7	نتائج اختيار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	56
8	نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير التخصص	56
9	نتائج تحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص	57
10	نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	58
11	نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير التخصص	58

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	نسبة التوحد مقارنة بالإعاقات الأخرى.....	6

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	72
2	الاستبانة بصورتها النهائية	76
3	قائمة بأسماء لجنة المحكمين.....	77

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملخّص

السهلي، نوال فلاح. الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2014.(المشرف: د.رامي طشطوش).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، وقد تم اختيار عينة الدراسة من جميع معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض وعددهم (180) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبيان للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى افراد الدراسة، وقد اشتمل الاستبيان على محورين (الكفاءة الذاتية العامة، والكفاءة الذاتية الشخصية).

وأظهرت نتائج الدراسة توفر مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية الشخصية والعامة لـــدى معلمات أطفال التوحد، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية لـــدى افـــراد الدراسة تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص)، وعدم وجود فروق دالة احصائياً لمتغير (سنوات الخبرة).

الكلمات الدالة: الكفاءة الذاتية المدركة، اضطراب طيف التوحد، معلمات أطفال التوحد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العالم تقدماً ملحوظا في تطور المعرفة الإنسانية والتعليم، ولهذا التقدم أثر واضح في دفع المجتمعات إلى إدخال التغيرات في سياساتها ومخططاتها وطرق تعليمها، بهدف مسايرة التقدم الحضاري والتربوي، ولأنّ من أهم مميزات هذا العصر هو التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع الذي يغزو جميع مجالات الحياة ومضامينها، فقد أصبح التطور منهجاً ضرورياً والتغيير أمراً حتمياً لمختلف الأنظمة والمؤسسات والأفراد داخل المجتمع؛ والمجال التربوي عامة والعاملين في التربية الخاصة بشكل خاص. واللذين يقومون بالتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة، إن الاهتمام التعليمي والتربوي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة قد تطور بشكل كبير، وخاصة فيما يتعلق بالأفراد اللذين يعانون من التوحد (Autism)، لذلك توجه الاهتمام برعايتهم من خلال تدريب معلميهم ومعلماتهم ورعايتهم بمختلف الاساليب والمناهج لينعكس ذلك ايجابا على التعامل مع حالات التوحد (Autism)، وإحداث التغيير المطلوب، انطلاقاً من أن تقدم الأمم يعتمد على التقدم التعليمي، وهذا ما أكده كثير من المهتمين في المجال التربوي والمعرفي.

وقد حظيت مشكلة الإعاقة سواء كانت متعلقة بالقدرات العقلية أو الحركية أو الحسية بالكثير من الاهتمام في الآونة الأخيرة، إلا أن اضطراب التوحد لم يحظ إلى الآن بالاهتمام نفسه، بالرغم من كونها تثير الكثير من المشكلات والضغوط على الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويعد التوحد أكثر الإعاقات صعوبة وتعقيدا، وتستمر هذه الإعاقة مدى الحياة، وتصيب الآباء والمعلمين بالإحباط وذلك لصعوبة ظهور الأعراض الناتجة عن هذا الاضطراب وملاجظتها والتعامل معها. ويظهر مشوار المعاناة بداية مع أسرة الفرد ذو التوحد، لعدم توفر المعلومات

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الكافية للتعامل مع هذه الأعراض، وفي سن المدرسة يزداد الأمر سوءاً حيث يجد الطفل رفضاً من المدرسة، ويبدأ مشوار البحث عن البيئة والمدرسة المناسبة والمعلم المؤهل والمناسب لتعليم هذه الفئة (الجلبي، 2005).

واضطراب التوحد(Autism) من أحدث فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وحديثاً ظهر الاهتمام بتلك الفئة بشكل كبير، وكان أول من أطلق تسمية التوحد(Autism)، وقدّم وصفاً له الطبيب النفسي الأمريكي ليو كانر(Leo Kanner) وذلك في عام 1943، حيث هدف كانر(Kanner) إلى فصل هذه الحالة وتصنيفها بشكل منفصل عن الحالات النفسية الأخرى التي يعاني منها الأطفال. ولقد بدأ الاهتمام باضطراب التوحد عندما كرّس الأخصائي النفسي ريملاند (Remnald) وقته لدراسة التوحد الذي عان منه أحد أطفاله، لذلك قام بتأسيس الجمعية الأمريكية الوطنية للأطفال التوحديين (National Society of Autism)، وقد انضم لتلك الجمعية مجموعة من الآباء الذين لديهم أطفال يعانون من التوحد (زريقات، 2004).

يشير الجلبي (2005) أنّ اضطراب التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية صعوبة وشدة من حيث تأثيرها على سلوك الفرد، وقابليته للتعلم والتدريب، أو قابليته للإعداد المهني، أو قدرته على العمل، والاستقلال الاجتماعي والاقتصادي البسيط، أو القدرة على حماية الذات إلا بدرجة محدودة حسب شدة الإضطراب. بالإضافة الى وجود عقبات في تشخيص الإضطراب، وتعديل السلوك والتأهيل الاجتماعي والمهني حيث لم تتكشف حتى الان العوامل المسببة لأعراض هذا الإضطراب ما إذا كان وراثيا أو بيئياً أو اجتماعياً أو هي نتيجة لتلك العوامل مجتمعة. كما لم يتم التوصل إلى العوامل المباشرة التي تؤدي إلى حدوث اضطراب التوحد، كما يؤكد محمد (2007) على أنّ اضطراب التوحد من الاضطرابات الصعبة والشديدة، لأنها تؤثر على سلوك الفرد وعلى قابليته للتعلم أو التواصل أو التدريب أو الإعداد المهني، كما

© Arabic Digital Library Yarmouk University

أنها تؤثر على قدرته في الاستقلال الاجتماعي والاقتصادي، كما أن التوحد يعيق قدرة الفرد في المجالات اللغوية والعلاقات الاجتماعية والتواصل، حيث تقل قدرته على التفاعل بينه وبين الافراد المحيطين به، وتعيقه على التفاعل مع البيئة المحيطة.

من هنا برز اهتمام العاملين في المجال التربوي بشكل خاص بتلك المعلومات المتعلقة بالجانب التعليمي والتربوي لاضطراب التوحد(Autism)، وعليه فقد ظهر العديد من البرامج والدراسات التربوية التي تستهدف الوصول بالفرد المصاب باضطراب التوحد إلى أقصى ما تسمح به قدراته للعيش بشكل مستقل، ومن تلك البرامج برنامج علاج وتربية الأطفال التوحديين وذوي الإعاقات التواصلية المشابهة (Treatment and Education of Autistic and Related (Communication Handicapped Children: TEACCH (زريقات، 2004).

ويصعب ايجاد تعريف متفق عليه لاضطراب طيف التوحد, وذلك لتعدد الباحثين به، ولاختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية، إلا أن معظم التعريفات تركز على وصف الاعراض حيث استخدم كانر(Kanner) مصطلح (Autism) وهو مشتق من الكلمة اليونانية (Auto) وهي تعنى الذات (Self) أي الانغماس داخل الذات للتعبير عن العزلة الشديدة لهؤلاء الأطفال فمن ابرز أعراض الأطفال المصابين بالتوحد القصور الشديد في استجاباتهم للبالغين(السيد وعبد الله، 2003).

وتعرّف الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) التوحد بأنّه اضطراب نمائي, يؤدي الى قصور في المجالات الثلاث التالية: الكفاءة الاجتماعية, التواصل واللغة والنشاطات والاهتمامات, بحيث تظهر هذه الأعراض قبل سن ثلاث سنوات (APA, 1994).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

وورد لدى الصمادي (2007) تعريف لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization, WHO) للتوحد بأنه اضطراب نمائي يظهر قبل سن ثلاث سنوات، ويظهر على شكل عجز في استخدام اللغة وفي اللعب، والتفاعل الاجتماعي والتواصل. وهذا ما أكدت عليه أيضاً الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association) بأنه اضطراب يشمل (الكفاءة الاجتماعية، التواصل واللغة، والسلوك النمطي والاهتمامات والنشاطات).

اما تعريف الجمعية الوطنية للأطفال التوحديين (National Society for Autistics Children,2005) بأنه عبارة عن اضطراب تظهر به مجموعة من المظاهر المرضية الأساسية قبل ان يصل عمر الطفل إلى (30) شهراً، وتتضمن اضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات واضطرابات في الكلام واللغة والمعرفة بالإضافة لاضطرابات في القلق أو الانتماء للناس والأحداث والموضوعات.

كذلك يعرفه القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين (Individuals with Disabilities Education Act) بأنه اضطراب نمائي يؤثر بشكل واضح على التواصل اللفظي وغير اللفظي, والتفاعل الاجتماعي, والأداء التعليمي, ويترافق مع العديد من الخصائص السلوكية أهمها, الانغماس في النشاطات غير العادية, الحركات النمطية, مقاومة التغيير في روتين الحياة اليومية, والاستجابة غير الطبيعية للمثيرات الحسية, وتتضح هذه الأعراض قبل عمر ثلاث سنوات (National Research Council, 2001).

كما يعرّف هيندريكس (Hendricks, 2011) التوحد على أنّه عجز في النمو بشكل ملحوظ يؤثر سلبياً على التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ويرتكز على الأنشطة والحركات النمطية والمتكررة ومقاومة التغيير، ويكون لديه اضطراب في النمو.

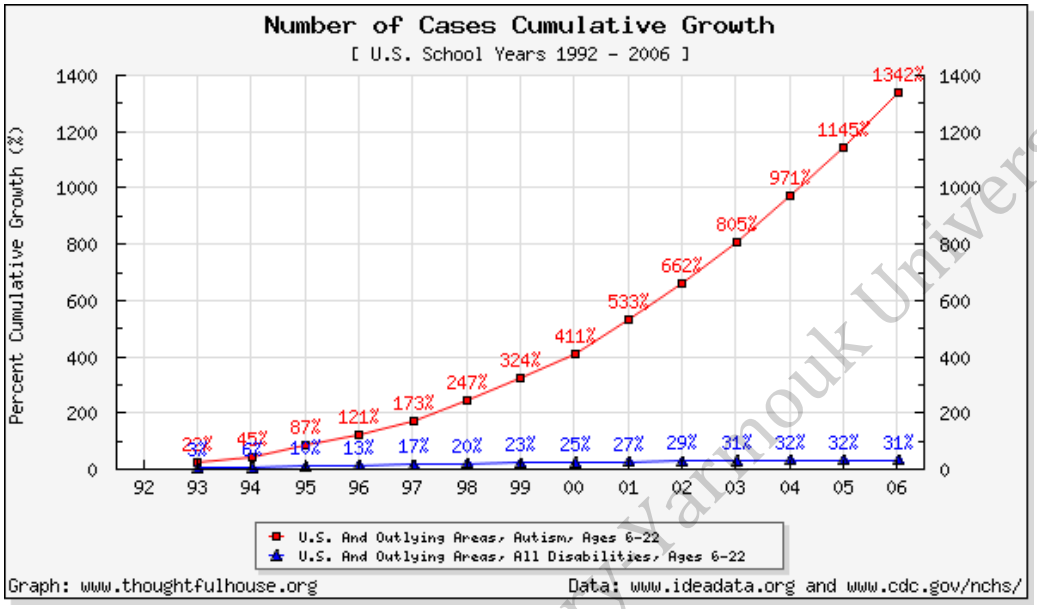
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويشير الصمادي (2007) أن هناك صعوبة في تحديد نسبة انتشار التوحد، كما في فئات التربية الخاصة الأخرى، وذلك لاشتراك اضطراب التوحد مع الإعاقات الأخرى في الخصائص والأعراض والأسباب، إضافة إلى عدم دقة أدوات القياس والتشخيص المستخدمة في الكشف عن الأطفال التوحديين، وأخيراً عدم توفر الأخصائيين القادرين على التشخيص الدقيق والتفريق بين هذا الاضطراب والاضطرابات والإعاقات الأخرى. كما يؤكد زريقات (2010) إلى أنه لا توجد هناك نسبة انتشار متفق عليها لاضطراب التوحد، إلا أنّ نتائج بعض البحوث والدراسات والتي ذكرت بأن نسبة الانتشار تقدر تقريباً من (5-2) بين كل (1000) شخص، كما أشار إلى ما ذكره كومر (Comer) بأن النسبة تبلغ (1) لكل (160) طفلاً، وأشار أيضاً أن (80%) من حالات التوحد تظهر لدى الذكور. وتنتشر حالات التوحد في جميع أنحاء العالم، ولدى مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية والعرقية، والمستويات الاقتصادية والتعليمية والثقافية بمعدل واحد تقريبا. وهذا ما جعل من التوحد ثالث أكثر الاضطرابات النمائية شيوعاً (نصر، 2002).

ويشير شبيب (2008) إلى ان نسبة انتشار اضطراب التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية هي حالة واحدة لكل(166) طفلا بمجملها، وتمثل المرتبة السادسة من حيث نسبة الانتشار، مقارنة مع حالات الإعاقة الأخرى في أمريكيا، إلا أنّ التقديرات الأكثر شيوعاً لنسبة الإنتشار هي ما أعلنه مركز ضبط الأمراض (CDC, 2012)، وذلك كما يشير الشكل (1).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

شكل (1) نسبة التوحد مقارنة بالإعاقات الأخرى



وتجدر الملاحظة إلى أن نسبة انتشار اضطراب التوحد لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث إذ تقدر النسبة (1:4 أو 3:1) باستثناء متلازمة ريت لأنها لا تحدث إلا للإناث (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009).

أما في المملكة العربية السعودية فقد أظهرت نتائج دراسة الوزنة (2005) الميدانية والتي طبقت على عينة (57110) طفلا من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية إلى أن نسبة انتشار اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية (6 -4/1000) طفل.

أسباب اضطراب التوحد:

تشير الدراسات والأبحاث الى عدم وجود أسباب محددة للإصابة بالتوحد، ومازالت الأبحاث تتوالى يوما بعد يوم في محاولة لاكتشاف الأسباب التي قد تساعد الاختصاصيين على اتخاذ إجراءات وقائية وعلاجية فاعلة، لذلك يعتبر كل ما قدم من اسهامات في هذه المجال مجرد فرضيات لم تثبت مسؤولية إحداها بمعزل عن الأخرى. ويمكن تقسيم هذه الفرضيات الى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مجموعتين رئيستين ,تتمثل الأولى بالفرضيات القديمة (نفسية المنشأ), والتي نادت بمسؤولية الوالدين، وخاصة الأم، في إصابة طفلهما بالتوحد. أما المجموعة الثانية فتتمثل بالفرضيات الحديثة، وتشمل الفرضيات البيولوجية (الوراثية الجينية، اضطرابات التكوين وصعوبات الولادة)، والتلوث البيئي، ونظرية العقل (Theory of Mind)، وأخيراً نظرية تكامل الأسباب (الظاهر، 2006). كما يصنّف بعض الباحثين العوامل المسببة للتوحد ضمن فئتين أساسيتين هما العوامل البيئية، والعوامل التكوينية (الوقفي، 2004).

ولذلك فإن تحديد أسباب الاضطراب بشكل عام لم يثبت حتى الآن، لكن هناك عدة عوامل لعبت دورا في تعقيد مظاهر اضطراب التوحد وأعراضه ومن هذه العوامل كما تشير الشامي (2004): تعدد أنواع وأشكال اضطرابات التوحد، وعدم الاتفاق ما بين المختصين على طبيعة وخصائص اضطراب التوحد، والخطأ في تقييم وتشخيص اضطراب التوحد.

وقد ظهر عدد من الدراسات والنظريات التي وضعت أسبابا لانتشار هذا الاضطراب كل وفق تخصصه، فهناك على سبيل المثال النظرية البيولوجية التي تناولت اضطراب التوحد في نطاق الجهاز العصبي والتي ارجعت الأعراض إلى عوامل عصبية (Marshall, 2004). ومن أبرز تلك العوامل ما يلي:

أولاً: العوامل البيولوجية

تشير البحوث إلى وجود عامل جيني ذو تأثير مباشر في الإصابة بهذا الاضطراب فنسبة الإصابة بين التوائم المتطابقة (من نفس البويضة) أكثر من التوائم الأخرى (من بويضتين مختلفتين)، مع العلم أن التوأمين المتطابقين يشتركان في نفس التركيبة الجينية (كامل، 2003).

وقد أشار ملحم (2003) إلى أنّ هناك دراسات عديدة تظهر أن التوحّد وراثي. فأجريت هذه الدراسات في الأغلب على التوائم وأظهرت أن نسبة عالية من التوحد وجدت عند التوائم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المتطابقة في حين أن نسبة منخفضة من التوحد وجدت عند التوائم غير المتطابقة. كما أظهرت الدراسات التي أجريت على العائلات أن (2 – 6%) من أقران الأطفال الذين يعانون من التوحد يميلون إلى التوحد. وأنّ (8%) من العائلة الكبرى سوف تحوي على فرد آخر لديه توحد على الأقل.

ثانياً: العوامل النفسية

تعتبر النظرية النفسية من أقدم النظريات التي قدمت تفسيراً للأسباب المتوقعة للتوحد، فقد كان يعتقد بأن شخصية الأم وطريقة تربيتها للطفل تهيئ لحدوث اضطراب التوحد (القمش، 2011).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التوحد ينشأ من البرود العاطفي للأبوين وخاصة من الأم والتي سموها بالأم الثلاجة، وهو الاسم الذي أطلقه بيتلهايم (Petlhiam) والذي اعتبر بأن الأم التي لديها برود عاطفي لأبنائها هي سبب من أسباب التوحد لدى ابنائها (هلاهان وكوفمان، 2008).

ثالثاً:العوامل البيئية

أشار الحكيم (2003) إلى أن هناك عوامل بيئية لها تأثير على الاصابة بالتوحد مثل تلوث البيئة والذي بدوره يؤدي إلى التوحد كالتعرض للسموم في المعادن السامة (الزئبق، والرصاص)، بالإضافة الى انتشار الفيروسات، وبعض المضادات الحيوية، مع وجود قابلية وراثية لدى الطفل.

النظريات المفسرة لاسباب التوحد:

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير أسباب التوحد ومن ابرز تلك النظريات:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- نظرية التحليل النفسي : حيث فسر بعض الأطباء النفسانيين المتأثرين بنظرية التحليل النفسي لفرويد(Fruied) التوحد على انه ينتج من التربية الخاطئة خلال مراحل النمو الأولى من عمر الطفل، وهذا يؤدي إلى اضطرابات ذهنية ووفقا للعالم النفسي بيتلهايم(Bitilhiam) فإن سبب التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين ووضع اللوم بشكل أساسي على الأم .
- نظرية البرود العاطفي: من أصحاب هذه النظرية كانر(Kanner) مكتشف التوحد، ترى هذه النظرية ان العلاقات المرضية داخل الأسرة ومواقف الوالدين المتشددة تجاه الطفل ورفضه، وضعف الاستجابة لمطالبه عوامل تؤدي إلى عدم تكوينه لنماذج الانفعالات التي يبديها الآخرون، كما لا تتكون لديه أي قاعدة لنمو اللغة والمهارات الحركية وينتج عن ذلك ان ينسحب داخل عالم من الخيالات.
- نظرية العقل تشير نظرية العقل إلى الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع أفكار ومعتقدات ومشاعر الآخرين من فهم وإدراك وتنبؤ من خلال الإشارة إلى صعوبة قدرة الأطفال التوحديين على الاستنتاج وتقدير الحالات العقلية والإنفعالية، ومثال ذلك إنهم يجدون صعوبة في تصور أو تخيل الإحساس والشعور لدى الآخرين أو ما قد يدور في ذهن الآخرين من تفكير، وهذا بدوره يقود إلى ضعف مهارات التقمص العاطفي وصعوبة التكهن بما قد يفعله الآخرون.
- نظرية الاضطراب الأيضي: تفترض هذه النظرية ان يكون التوحد نتيجة وجود بيبتايد خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلال التأثير على تلك البيبتايدات الموجودة والفاعلة في الجهاز العصبي مما قد يؤدي ان تكون العمليات داخله مضطربة، هذه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

البيبتايدات تتكون عند حدوث التحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الجلاتين مثل القمح، الشعير، الشوفان.

- نظرية التسمم بالمعادن: تستند هذه النظرية بالأساس إلى حقيقة أنّ هناك تأثير لظهو حالة من التسمم والتي تصيب الدماغ، نتيجة تأثير بعض المعادن مثل الرصاص والزئبق عليها، والتي تسبب ضرراً بالدماغ وبالأخص الأدمغة التي في مرحلة النمو كما عند الأطفال.
- نظرية اللقاحات: اللقاحات أو إحدى النظريات التي وجدت قبولاً كبيراً في بداية الأمر هي نظرية علاقة اضطراب التوحد باللقاحات (المطاعيم)، والتي تعطى للأطفال للوقاية من مجموعة من الأمراض، وبخاصة اللقاح الثلاثي الفيروسي. والسبب الرئيس في هذا الربط مع هذا اللقاح أو المطعوم بالذات هو توقيته، والذي يكون مع بلوغ الطفل العام الأول من العمر، وتلك المرحلة يرافقها مرحلة بداية تشكل وتطوّر القدرات الكلامية لدى الطفل (الدوسري، 2009 ؛ العدل، 2010)

خصائص اضطراب طيف التوحد:

تشير الشامي (2004) الى ان الطفل يظهر عليه بعض المؤشرات التي يمكن أن تدل على إصابته بالتوحد منذ الأشهر الأولى من عمره، يتمثل أهمها في التحديق المستمر بالأشياء، وتجنب التواصل البصري مع الأم أثناء الرضاعة، وعدم الشعور بالانزعاج عند تركة لوحده والبكاء والصراخ في حالة اقتراب الأم منه، وتقوّس الظهر عند محاولة حملة أو احتضانه.

وفي نهاية السنة الأولى من عمر الطفل التوحدي قد يظهر لديه عدم القدرة على التعبير عن احتياجاته الشخصية. وقد يصل الطفل التوحدي إلى تحقيق بعض المهام النمائية مثل الزحف والمشي في عمر أبكر من العمر المتوسط للأطفال الذين هم في نفس عمره الزمني، كما قد يبدو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

طبيعياً حتى عمر الثمانية عشر شهرا أو السنتين، وأحيانا أخرى قد يظهر الطفل التوحدي تراجعاً في العديد من محاولات التطور والنمو، وخصوصاً فيما يتعلق بالمهارات التواصلية والاجتماعية والمعرفية.

وتتضح الصفات والخصائص التوحدية لدى الطفل بشكل اكبر بعد عمر السنتين او الثلاثة، فقد يلاحظ الوالدان اتباع طفلهما لروتين قاس والإصرار عليه، وظهور مشكلات في التواصل اللفظي أو غير اللفظي لديه، وبعض الحركات النمطية، وقد تبرز لديه مشكلات في السلوك الاجتماعي تتجلى من خلال ضعف اهتمامه بوجود الآخرين حوله، والابتعاد عنهم، وقد يحدث أحياناً تحسن بالنسبة لهذه الصفات والخصائص في العمر ما بين الخامسة إلى الخامسة والنصف، إلا أنها تعود لتستمر حتى مرحلة البلوغ، حيث يتضح لدى هؤلاء الافراد عدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، وغالباً ما تفرض التغيرات الهرمونية الجسدية والنفسية المرافقة لمرحلة البلوغ صعوبات كبيرة لديهم، حيث قد يتعرض بعضهم لمشكلات إضافية، يمكن أن تتمثل بالعدوانية أو الخمول، زيادة الحركات النمطية، وانتكاسة في التواصل اللغوي، أما في مرحلة الرشد، فليس هناك تغيرات كبيرة أو جوهرية يمكن أن تطرأ على صفات وخصائص هؤلاء الافراد.

يوصف اضطراب التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي، يظهر خلال السنوات الأولى من عمر الطفل. حيث يؤثر التوحد سلباً على الطفل في مجال الحياة الاجتماعية والتواصل، إذ يواجه الأطفال المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي (شبيب، 2008).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويتصف الأطفال التوحديون بعدد من الخصائص الأساسية ذات العلاقة بجوانب النمو اللغوي والسلوكي والاجتماعي والمعرفي، والتي في مجملها تميزهم عن الآخرين وفيما يلي وصف لأهم هذه الخصائص:

- الخصائص الاجتماعية:

يعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من صعوبات في العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها مع أقرانهم، رغم احتمالية ارتباطهم بشكل أفضل مع والديهم، ومقدمي الرعاية وأشخاص آخرين ممن يستطيعون توفير احتياجاتهم وقراءة مشاعرهم. بينما لا يمتلك آخرون هذه القدرة، والطفل ذو اضطراب التوحد يحاول جاهداً التفاعل مع أقرانه. ولا يمكن الحكم بأن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يستطيعون تكوين صداقات، بل يعود السبب في القصور لتكوين العلاقات الاجتماعية لأنهم لا يعرفون في كثير من الأحيان، كيف يفعلون ذلك (Marshall, 2004).

- الخصائص اللغوية:

إن نصف الأطفال التوحديين تقريبًا يعانون من مشكلات في التعبير الشفوي ومشكلات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وعدم القدرة على إتباع القواعد اللغوية مما يؤثر سلباً على عمليات التكيف الاجتماعي (الزارع، 2010).

- الخصائص في مجال السلوك، الاهتمامات، الأنشطة:

وصف كانر (Kanner) أطفال التوحد بمعيارين وهما: عزل النفس الشديد، والإصرار على التماثل والسلوك الآخر الذي يظهره، وهو مقاومة التغيير في البيئة والروتين اليومي مع سلوكيات نمطية متكررة ويرى أن الأطفال التوحديين لديهم ضعف في التواصل بالعين حيث يتجنب الطفل النظر بالعين مباشرة. كما يبدي الأطفال ذوو اضطراب التوحد تعلقاً وارتباطاً بأشياء محددة وغير طبيعية ولفترة غير طبيعية، وتركيز الاهتمام على أنشطة محددة وإظهار

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

انشغال عال فيها، بالإضافة إلى تعلق شديد ببعض الأشياء أو الألعاب وعدم التنويع في اللعب والتركيز على لعبة واحدة، والاحتفاظ بمفاتيح معينة وجمع الأشياء والاحتفاظ بها، وقد يكون شديد الولع بأشياء ومواضيع معينة (الزارع، 2010).

- الخصائص في مجال التخيّل، واللعب والتقليد:

إن التخيل أو التظاهر باللعب، مثل الأطفال الذين يلعبون بالدمى أو قيادة كرسي كأنه سيارة، هو أمر يجب اعتباره كجزء من نمو الطفل، ولا يكون لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد رغبة في اللعب بهذه الطريقة أبداً، وهم يفتقرون إلى الكثير من أشكال اللعب الاستكشافي، وأن اللعب لديهم غير هادف، أو أنّه لا يتناسب مع الطريقة التي يجب أن نستخدم بها الألعاب (الزارع، 2010).

5- الخصائص المعرفية:

يتميز الأطفال التوحديون بعدد من الخصائص المعرفية التي تختلف من فرد إلى آخر، وهي تتفاوت في المستويات المعرفية فيما بينهم حسب درجة الذكاء والتوحد، ويشير ملكية(1998) إلى أنّ (25%) من الأطفال التوحديين يعانون من توحد وتخلف عقلي شديد و(50%) منهم يعانون من توحد وتخلف عقلي بسيط. كما يضيف (الشيخ ذيب، 2004) إلى انّ هناك نسبة متوسطة من الأفراد التوحديين هم معاقون عقليًا، وتتراوح نسبة الإعاقة بين البسيطة والشديدة جداً، وتمثل النسبة الباقية درجات ذكاء تزيد على (70%). ويكون إنجاز الأفراد التوحديين على اختبارات الذكاء في الجانب الأدائي أعلى منه في الجانب اللفظي مع الأخذ بعين الاعتبار صعوبة كبيرة في تطبيق اختبارات الذكاء عليهم، بالإضافة إلى نسبة بسيطة لا تتجاوز (10%) لديهم مواهب غير عادية (موسيقية، وفنية، وقدرات حسابية عالية).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الخصائص في المجال الحسّي:

عادة ما يواجه الأطفال مرحلة انتقالية أو مرحلة ارتباطية عندما يضعون الأشياء في أفواههم بعمر أربعة أشهر. كما أنّ هذه المرحلة هي العملية التي تساعد الطفل على تطوير حواس اللمس والشم والبصر والتذوق، وهذه العملية لدى الأطفال ذوو اضطراب التوحد تكون ضعيفة، وبالتالي عملية دمج الحواس تكون لديهم شائعة، ويبدي الأطفال ذوو اضطراب التوحد تأخراً في اكتساب الخبرات الحسية المناسبة وأشكالاً غير متناسقة من الاستجابات الحسية تتراوح بين النشاط المرتفع إلى النشاط المنخفض (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003).

الكفاءة الذاتية المدركة:

ان دخول الالفية الثالثة والتطور العلمي الهائل كان له التأثير الكبير على تنشيط حركة البحوث والدراسات ومن بينها حالات اضطراب التوحد، فبدأ الاهتمام بتطوير البرامج والاستراتيجيات للتعامل معه، كما استندت تلك البرامج على الاهتمام الكبير بالعاملين والمختصين مع ذلك الاضطراب. فمعلمو التربية الخاصة لهم الدور الاكبر في تصميم خبرات التعلم والتدريب التي يستخدمها في التعامل مع حالات التوحد، ويتضمن هذا الأمر العمل على تطوير مستوى الكفاءة الذاتية وصورتهم عن أنفسهم والتي تلعب دوراً كبيراً في تطويرهم وانعكاسه على ايجابية العمل الذي يقومون به.

ومع تطور ميدان التربية الخاصة عموما وميدان تربية الأطفال ذوي اضطراب التوحد خصوصا، تبلورت قناعة الباحثين والمربين العاملين في هذا المجال بضرورة وجود أخصائيين ومعلمين قادرين على فهم الحالات المتنوعة للأطفال التوحديين والتعامل معها بطريقة تضمن تقدمها وحصولها على خدمات تربوية ونفسية ومساندة مناسبة (صديق، 2005).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتعتبر الكفاءة الذاتية المدركة أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الاحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط, ولكن بالحكم على ما يستطيع انجازه فالكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به, ومدى مثابرته, ومقدار الجهد الذي يبذله, ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومقدار مقاومته للفشل حيث يبدأ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية من مراحل مبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته (اليوسف، 2013).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) على يد باندورا (Pandora) في اطروحته التي عرضها عام (1977)، حيث اعزى وجود هذه المعتقدات الفردية لدى الفرد، سواء ذكر ام انثى، الى قدرة الفرد على احراز النجاح، والأخذ بزمام المبادرة في تحقيق الانجاز، ومن ثم توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية تعتبر متغيراً عاماً بين المعتقد والسلوك الفعلي، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار عند إرادة تغيير السلوك، ومن ثم الفهم، والتنبؤ بالسلوك (Betz & Hackett, 1989).

ولأهمية موضوع الكفاءة الذاتية فقد تناوله الباحثون والمهتمون في الميدان التربوي على وجه الخصوص، بالبحث والتحليل، وقد عرّف باندورا الكفاءة الذاتية (Bandora, 2007) بأنها القدرة الإجرائية المدركة، والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعــه بالقــدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف. ويعكس تقيــيم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهــم ســيواجهونها. كما عرّفها باجرز (Pajares, 1999) بأنها اعتقاد الفرد في امكانياته الذاتية وثقته في قدرته ومعلوماته، وما يملك من المقومات التي تساعده على تحقيق المستوى الذي يرتضيه او يحقق له التوازن.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من مفاهيم علم النفس الحديثة حيث أشار إليه باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي، والذي يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف (اليوسف، 2010).

كما يشير باندورا في كتابه أسس التفكير والأداء إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد، وإنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها (قطامي، 2004). ويرى باندورا (Bandora, 1997) بان مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة تقيس ثقة المفحوصين في قدرتهم على انجاز مستويات متباينة من المهام.

ويشير علي (2008) إلى انّ الكفاءة الذاتيّة المدركة تعتبر من العوامل المهمّة، التي تؤدي دوراً كبيراً في التأثير على أداء الفرد. فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في مجالات متنوّعة تكون قدرتهم على مواجهة تحدّيات الحياة، والفشل أكثر فاعليّة ممن يمتلكون كفاءة ذاتية أقل. كما ترى قطامي (2004) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على مستوى اختيار المهمة، ومستوى الأداء، ودرجة المثابرة، والإصرار على تحقيق النجاح، ويتصف أداء المتعلم الذي يمتلك كفاءة بأنه ذو درجة عالية في الأداء، ودرجة متفوقة في الإنجاز والمثابرة والاستمرار لمدة أطول حتى يحقق الهدف.

وتتكون الكفاءة الذاتية كما يرى باندورا (Bandora) من ثلاثة أبعاد: الكفاءة الذاتية السلوكية المرتبطة بالمهارات الاجتماعية، والكفاءة المعرفية والمرتبطة بالمعتقدات حول السيطرة على

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الأفكار، والكفاءة الذاتية الانفعالية المرتبط بالسيطرة على المزاج أو المشاعر في مواقف محددة. فالكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وانما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف (Bandora, 1997).

ويرى أصحاب النظرية الاجتماعية أن مصطلح الكفاءة الذاتية المدركة يمثل مكوناً حاسماً في إحساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيره والتوافق مع الأحداث في الحياة، وإنّ الإحساس بالضبط والسيطرة الشخصية يعملان على التوافق والتقليل من مستوى الضغوط النفسية (الظاهر، 2004).

وتعد الكفاءة الذاتية من أهم المفاهيم التي قدّمها باندورا في نظريته الاجتماعية المعرفية في التعلّم، حيث يرى أن اعتقادات الفرد حول القدرات والمهارات التي يمتلكها، تساهم في بناء تقييماته عن فاعليته الذاتية وتحقيق النتائج الايجابية، ويرى باندورا (Bandura,1997) أنّ هناك مجموعة من المصادر التي تؤثر على فاعلية الذات لدى الأفراد، وهي :

1- انجازات الأفراد أو خبرات التمكّن (Performance Accomplishment)

وتشير إلى تجارب الفرد، وخبراته المباشرة فالنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح, ويزيد توقعات الفرد في مهمة أخرى لاحقة، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الفاعلية الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء يؤدي إلى انخفاضها، والنجاح في الأداء يرفع فاعلية الذات بما يتوافق مع صعوبة المهمة.

2- الخبرات البديلة (Vicarious Experiences)

ويقصد بها امكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرين على القيام بها والعكس صحيح، ويصدق هذا الآمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

من القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين. ومثال ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة.

3- الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)

ويشير الإقناع اللفظي إلى الحديث عن الخبرات المتعلقة بالآخرين، المواقف المختلفة التي تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع وإكساب الفرد الترغيب في الأداء أو العمل والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما.

4- الاستثارة الانفعالية (Emotional Stimuli)

تعد الاستثارة الانفعالية حالة يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهام لمعرفة مصادر فاعلية ذاته، فيفسر الفرد على سبيل المثال حالة القلق أو التوتر التي تصيبه على أنها مؤشر على صعوبة المهمة التي ينوى القيام بانجازها، ومع ذلك فان ردود الفعل اتجاه هذا المؤشر قد تختلف بين الأفراد ومثال ذلك الطالب الذي يشعر بالقلق قبل الامتحان يعزى حالته هذه إلى عدم الدراسة الجيدة قبل الامتحان ويعتقد أن أدائه سيكون ضعيفا، وبينما يفسر طالب أخر مثل هذه الحالة على أنها مؤشر جيد سيمكنه من الأداء في الامتحان بأفضل صوره.

5- الظروف المحيطة (Conditions Around).

أن طبيعة المواقف والظروف التي تحيط بالفرد تجبره أحياناً على التصرف وفقاً لنمط أو أسلوب معين، لذلك فتعرّض الفرد لمواقف محبطة تقدم تهديداً لتوقعات فاعلية الذات للفرد أكثر من مواقف أخرى، فمرور الفرد بموضوع معين ومن ثمّ مروره لاحقاً بالموقف نفسه أو ما يشابهه له دور هام في توقعات فاعلية الذات خاصة إذا ما علم الفرد مسبقاً بصعوبته .

كما أن معتقدات الكفاءة الذاتية تحدد كيف يشعر الإنسان ويفكر ويحفز نفسه ويتصرف. فمن يملك الثقة العالية يتحدى المهام الصعبة ولا يتجنبها، ويواجه الفشل، وبالعكس من لا يملك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الثقة يشك في قدراته، ويقع ضحية للتوتر والاكتئاب (Bandura,1994). ويرى الزيات (2001) ان الكفاءة الذاتية تحدد الاختيارات التي يقوم بها الافراد، وحجم الجهد المطلوب ومدى المثابرة اللازمة لتحقيق الأهداف، ودرجة الثقة ومستوى القلق المصاحب لأداء تلك المهام.

ومن جهة أخرى فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك العديد من المصادر التي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية مثل: الخبرات الإيجابية في حياة الفرد، وخبرات الإنجاز الفعلي للأنشطة التي يقوم بها الافراد، والقدرات الإقناعية اللفظية للفرد، والبنية الفسيولوجية والانفعالية للفرد (عبد السلام، 2002؛ عامود، 2003).

ويرى باندورا (Bandora,1998) أن هناك عمليات أربع من خلالها يفهم تأثير المعتقدات على الكفاءة الذاتية في سلوك الإنسان، ومن ثم في حياته وهي:

أولاً- العمليات المعرفية (Cognitive Process) : إنّ المهمات التي يقوم بها الأفراد تبدأ بأفكار ومعتقدات الأفراد عن قدراتهم وتوقعاتهم حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف. وتختلف تلك القدرات والمهارات لدى الأفراد في المعالجة المعرفية المؤثرة للمعلومات، والتي تحتوي أحيانا على غموض وتناقض. ويبدأ الأفراد في تحديد خياراتهم بناءاً على ما يمتلكون من معرفة وكفاءة ذاتية ومعتقدات سواءاً ايجابية أو سلبية، ومراجعة تقديراتهم حول النتائج المتوقعة .

ثانياً- العمليات المحفّزة (Stimuli Process) : تلعب المعتقدات الذاتية للكفاءة دوراً مهماً في تحقيق الضبط الذاتي للدافعية وصياغة الأفكار.

ثالثاً- عمليات الفعل ذات الأثر(Act Process) : تتكون من نوعين، النوع الأول يرى أن لديه كفاءة ذاتية تمكنه من السيطرة على التهديدات، والمواقف الصعبة، ولذلك لا يثيرون أنماطا

© Arabic Digital Library Yarmouk University

معقدة من الأفكار. وهم بذلك متحررون من المخاوف المرضية ،أو التوتر المؤثر سلباً على الأفعال والنوع الثاني يرى أن كفاءته الذاتية محددة، ومن ثم يعتقدون أنهم لا قبل لهم بالتهديدات، أول المصاعب وهنا تثار التوترات، ويتسم تفكيرهم بالمبالغة في توقع التهديدات، ويقلقون من أشياء ربما من النادر أن تحدث، ومن هنا يشعرون بالحزن، وقلة الفعالية، ونقص الكفاءة ومن ثم عدم الانجاز.

رابعاً- عمليات الاختيار(Selective Process): إنّ معتقدات الافراد عن كفاءتهم الذاتية مرتبطة بالكفاءة الشخصية لديهم والتي تم اكتسابها من البيئة المحيطة، ومن شبكات العلاقات الاجتماعية، والتعلم بالنموذج، ومن هنا فإن اختيار الأفراد للأنشطة، والأعمال التي يقلبون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في هذا العمل دون غيره.

يشير جرو وسلانوفا وبيرو (Grau , Salanova & Peiro, 2001) انه ومع بداية التسعينيات بدأ الاهتمام يتزايد في مجال البحث التربوي عن علاقة الكفاءة الذاتية بالأداء الأكاديمي سواء لدى المعلمين او الطلاب، وأجريت العديد من البحوث حول العلاقة، إلا أن ما يهمنا في الدراسة الحالية هو الكفاءة الذاتية. فهذه الكفاءة تساعد في دفع المعلمين نحو تجريب أفكار جديدة وتجريب أساليب جديدة لتحقيق إنجازات مبتكرة. ويساهم هؤلاء المعلمون من خلال معتقداتهم حيال ما يملكون من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى تلاميذهم، وطلابهم حول ما يملكون من كفاءة ذاتية في تنمية توقعات متفائلة لدى تلاميذهم، وطلابهم حول نجاحاتهم المتوقعة في المستقبل من خلال ملاحظة هؤلاء الطلاب لتجارب، وممارسات أساتذتهم. وفي المقابل فإن المعلمين الذين لا يملكون معتقدات مرتفعة عن كفاءتهم الذاتية فمن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المحتمل أن تعوق توقعاتهم السلبية قدرتهم على التأثير في طلابهم. وقد ظهر ذلك عندما رفض المعلمون ذوو الكفاءة المنخفضة استخدام الحاسوب خوفا من أن يكتشف طلابهم نقص مهارتهم في استخدامه.

كما ذكر باجاريس (Pajares, 2002) أن كفاءة المعلمين الذاتية تؤثر على أنشطتهم التعليمية، وعلى اتجاهاتهم نحو العملية التربوية، فمثلاً المعلمون ذوي الكفاءة المنخفضة يميلون لتبني سلوكيات متشددة ويشددون على السيطرة والحزم في ادارة الصف، ويعتمدون على الحوافز الخارجية وفرض العقوبات لدفع الطلاب نحو الدراسة، ويتأثر الطلاب بسهولة بكفاءة معلميهم، فمن يثق بنفسه ينمي الثقة لطلابه والعكس صحيح.

وفي ضوء ما تم استعراضه حول الكفاءة الذاتية، وأهميتها، وتطورها، والعوامل المؤثرة فيها، يمكن الإشارة إلى أن تنوع وتباين نواتج التعلم يتوقف على تفعيل واستثارة النشاط العقلي المعرفي والدافعية، بالإضافة إلى مسؤولية الأفراد عن نواتج التعلم لديهم، ومسؤولية بيئة التعلم والبنية الفسيولوجية والمناخ النفسي والاجتماعي المتوافر لدى الطالب الذي يؤثر في الكفاءة الذاتية وتطورها. وبناءً على ما سبق، يمكن للباحثة أن تشير إلى أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات متغير نسبي يختلف من معلم إلى آخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية والقدرات والخبرات التي يمتلكها المعلم، وعلى مدى التعامل مع المواقف التربوية التعليمية، ومدى قدرته على المثابرة والجهد.

ويؤدي المعلمون دورا مهما في حياة المجتمعات، فمن الصعب تخيل مجتمع بلا معلمين مهنيين ، فهم الذين يصنعون الأجيال ليكونوا فاعلين في عالمهم وفي مجتمعهم . ولعل المهمات التي يقوم بها المعلمون من إدارة صفية فاعلة، وإعداد للخطط الدراسة، وتعزيز لإنجازات الطلبة، وتقويم لتعلمهم، وما الى ذلك من مهمات مرتبطة بالعملية التعليمية تحتاج الى مستوى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عال من المؤهلات التي تجعل المعلمين قادرين على الوصول الى الأهداف المرغوبة وتحقيق رسالة التعليم السامية (Bembenutty, 2006).

الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة:

ويؤكد العاملون في مهنة التعليم على أن الهدف من عملية التعليم هو إحداث تغييرات مرغوب فيها في شخصية التلميذ وسلوكه، وتوجيهه لما يخدم أهداف مجتمعه وتطوره. وبما أن العملية التعليمية يشكل المعلم أساسا في تنفيذها، فإن لمهاراته وكفاياته الدور الأكبر في نجاح العملية التربوية والتعليمية بشكل عام، وتزداد أهميتها عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى وجه التحديد الطلبة التوحديون (Lord & Mcgee, 2003).

وتؤكد المادة السادسة والخمسون من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أن التعليم حق مشاع للجميع بمن فيهم الطلاب المعوقين عقليا، وتشير المادة (188) إلى عناية الدولة بتعليمهم ووضع مناهج خاصة تتفق مع حالاتهم، وانطلاقا من هذه الأسس والثوابت في سياسة المملكة في مجال تعليم المعاقين فقد أصبحت الحاجة ملحة لإيجاد دليل ينظم العمل مع هذه الفئة، لذلك وضع الدليل التنظيمي مقومات البرامج التربوية والتعليمية لذوي أطفال التوحد مشتملا على أربعة مجالات وهي: الكوادر البشرية، والمستلزمات المكانية والتجهيزية، والخدمات التربوية، بالإضافة إلى الخدمات الاسرية (وزارة التربية والتعليم، 2009).

ولقد وضعت معظم المؤسسات العالمية التي تعنى بشؤون الأطفال ذوي الحاجات الخاصة معايير لتحديد الكفاءات التربوية (Educational Competencies) الواجب توافرها لدى معلم التربية الخاصة، ويمكن ان تتوزع هذه الكفايات على عدة مجالات رئيسية هي : الكفاءة الشخصية، وكفاءة القياس والتشخيص والتقييم، وكفاءة إعداد الخطة التربوية الفردية، وكفاءة تنفيذ الخطة التعليمية، وكفاءة التواصل مع الاهل (يحيى، 2006). كما ان هناك أهمية خاصة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

للجانب العاطفي وتقبّل الطلبة من قبل معلمي التربية الخاصة والتي تؤدي الى زيادة الانتباه، وبالتالي تحسين عملية التذكر لدى الطالب، الامر الذي يقود بدوره الى تعليم أفضل. كما ان سيادة الجو من الدفء والعاطفة والتقبل في الصف ييسر عملية تنفيذ التعليم. (الخطيب والحديدي، 1997).

كما يتوجب على معلم التربية الخاصة ان يفهم فلسفة المؤسسة التي يعمل بها تجاه مساعدة الأطفال المعاقين، وان يشارك في تنفيذ تلك الفلسفة من خلال تأديته للمهمات المطلوبة منه بفاعلية، وان يتعامل بمرونة مع مختلف مستويات الكادر المهني الذي يعمل معه، وذلك من خلال إقامة علاقات مهنية طيبة مع زملائه في مكان العمل، ومع زملائه في المهنة في المؤسسات الاخرى، إضافة غلى قبوله تدريب عاملين جدد في الميدان (الغرير،1991).

وينبغي على معلم التربية الخاصة العمل على تطوير مستوى تأهيله العلمي والعملي ،وذلك من خلال مشاركته في البرامج والدورات والنشاطات التي تحقق هذا الهدف، ومتابعة كل ما هو جديد ومستحدث في المجال التربوي والتعليمي، وخاصة في مجال عمله واختصاصه، والعمل على توسيع خبراته وتنوعها لكي يكون قادر على تعليم الأطفال باختلاف مستوياتهم وإمكانياتهم، بالإضافة الى قدرته على التفكير العلمي (قرشم ،2004). كذلك عليه ان يلم بالقوانين المحلية والدولية المرتبطة برعاية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ليتسنى له المشاركة بفاعلية في رسم السياسات التربوية الخاصة بالأطفال المعاقين في إطار مجتمعه المحلي، بهدف إحداث التغيرات الايجابية اللازمة في هذا المجال (القطامي، 2001). ومن السمات الشخصية الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصة التمتع باتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس وضوح الصوت وسلامة النطق واللباقة والقدرة على التصرف بشكل سليم في المواقف والظروف المختلفة، التحلي بالصبر والبشاشة والسماحة (يحي، 2006).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويناقش الأدب التربوي في الوقت الراهن كما يشير الخطيب (2011) قضية الضغوط التي يتعرض لها معلمو الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة، فبعض المعلمون يواجهون ضغوطا شديدة، ويصابون بخيبة أمل، ويشعرون بالارتباك واليأس. وهم يعانون بما يعُرف بالاختراق النفسي من أهم أعراضه الذي يشمل الاكتئاب، والشعور بالذنب، والإعياء الجسمي والعاطفي، وفقدان الحماس للعمل، والإحباط، وتدني المعنويات، والتذمر بشكل متكرر من ظروف العمل.

ويضيف الخطيب (2011) أنّ هناك مجموعة من الدراسات في الدول الغربية أشارت إلى أنّ قرابة 50% من المعلمين الأطفال ذوي الحاجات الخاصة يفكرون جديا بتغير مهنة التدريس لما ينطوي عليها من ضغوطات وصعوبات، ومن العوامل المهمة ذات العلاقة بهذه الظاهرة التي تشير اليها الدراسات: البرامج التربوية الفردية وما تقتضيه من جهد ووقت، ونقص الدعم الإداري والفني، ضعف مشاركة أولياء الأمور، غموض الدور، كثرة عدد الطلبة في الصف, ومحدودية التقدم الذي يحرزه الطالب, الأعمال الكتابية اليومية الذي يقوم بها المعلم.

كما يتوجب على معلم التربية الخاصة مساعدة أسرة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بطفلها من حيث البديل التربوي المناسب له، وما يتصل بذلك من الخدمات التي يفترض أن يتلقاها الطفل، وذلك من خلال اطلاعهم على مصادر الدعم المتوفر في مجتمعهم المحلي، والقوانين والتشريعات المتعلقة بحماية حقوق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. وأن يشارك في اللقاءات الدورية التي تعقد مع أولياء الأمور، وان يتواصل معهم بلغة مفهومة بسيطة خالية من المصطلحات العلمية المعقدة، كما لا بد لمعلم التربية الخاصة من أن يوضح للوالدين خطة التدخل التربوي المعدة لطفلهما، وذلك في ضوء نتائج الاختبارات المطبقة عليه آخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار، ويطلعهم على النتائج التي يتوقع أن يصل إليهما الطفل في ضوء تعاونهم في تنفيذ هذه الخطة، وأخيراً أن يتعامل مع أولياء

© Arabic Digital Library Yarmouk University

أمور الأطفال باعتبارهم خبراء وشركاء حقيقيون في تعليم أطفالهم (الخطيب،2001).

وأشار الخطيب والحديدي (2005) إلى أهم الكفاءات الضرورية للفريق العامل مع الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة وهي كما يلي:

- توفر مستوى مقبول من المعرفة حول فئات الاحتياجات الخاصة.
- معرفة أهم خصائص مراحل النمو المختلفة للأطفال.
- معرفة أهم مبادئ وأساليب تطوير البرامج التربوية الفردية.
- قدرة عضو الفريق على تفسير أهم المعلومات الواردة في التقارير الطبية والنفسية، والتربوية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- بناء علاقات جيدة مع المؤسسات والجمعيات ذات العلاقة بذوي الاحتياجات الخاصة والتي تختص بتدريب وتربيتهم.
- القدرة على تكيف الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة بما يتناسب وطبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- القدرة على بناء علاقات عمل بناءة مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما فيما يتعلق بالكفاءة الواجب توافرها لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد فقد أشار ملحم (2013) الى مجموعة من الخصائص وهي:

- الثبات والذي يظهر بثبات المعلم على روتين صفي معين، ونوع التعليمات الموجهة للطفل، والنتائج المترتبة على سلوكه .
- الإصرار والمتمثل في إيمان معلمي الطلبة التوحديين بأهمية تقديم أقصى طاقته للطفل التوحدي من اجل الوصول به الى أقصى حد تسمح به قدراته.
- معرفة المعلم بأساليب التواصل الفعالة سواء المتعلقة بالتواصل اللفظي أو غير اللفظي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- معرفة المعلم بالأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تعليم وتدريب أطفال التوحد، والمرونة في استخدام هذه الأساليب، وامتلاك المعلم لمهارات وأساليب وإجراءات تعديل السلوك .
- تنظيم المعارف والمهارات المقدمة للطفل من خلال تحديد الأهداف وتسلسلها، وتنظيم البيئة الصفية، ومشاركة الأهل وأخبارهم ما يجب عليهم عمله.
- اتجاهات العاملين مع الأطفال التوحديين يجب ان تكون ايجابية وهناك رغبة حقيقية في العمل معهم مع إظهار المحبة لهم وتوفير أجواء ومناخ نفسي ايجابي.
- امتلاك المعلم مخزون معرفي كافي عن اضطراب التوحد، وطرق التشخيص وتقديم الأساليب العلاجية المناسبة لكل نوع من أنواع اضطراب التوحد .

وفي ضوء ما سبق ذكره من أهمية الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم بشكل عام ومعلم التربية الخاصة على وجه الخصوص، تأتي هذه الدراسة لاستقصاء درجة امتلاك معلمي الأطفال التوحديين في مدينة الرياض للكفاءة الذاتية المدركة تبعا لمتغيرات : التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يشهد ميدان رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً وتطوراً سريعاً في المملكة العربية السعودية. ونتيجة لتعمق إدراك القائمين على هذا الميدان إلى أهمية دور المعلم في تطور طبيعة الخدمات المقدمة للأطفال التوحديين، ظهرت مجموعة من الدراسات التي تناولت كفايات معلمي أطفال هذه الفئة، ولكن يبقى التساؤل العام يرتبط بأهمية الكفاءة المدركة لمعلمات أطفال التوحد في السعودية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتحديداً تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض السعودية؟
- هل تختلف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال التوحديين في مدينة الرياض تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص؟

أهداف الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية في السعودية.
- الكشف عن الفروق مابين معلمات اطفال التوحد في مستوى الكفاءة الذاتية في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، التخصص).

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية تتمثل بالآتي:

أولا: الأهمية النظرية

- عدم توفر أبحاث ودراسات كافية في هذا الجانب وخاصة في المملكة العربية السعودية –على حد علم الباحثة– إذ انّ أغلب الأبحاث أو الدراسات قد انصبت البحث على أطفال التوحد أكثر من تركيزها على المعلم.
- التركيز المتزايد على ضرورة الاهتمام بالمعلم، باعتباره حجر الزاوية في تنفيذ البرامج في قطاع التربية الخاصة وبشكل خاص معلمي التوحد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات وذلك من خلال ما تقدمه هذه الدراسة من إطار نظري وأداة جمع البيانات وبذلك تفسح المجال أمام دراسات أخرى.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تعد هذه الدراسة امتدادا للدراسات السابقة ومكملة لها؛ حيث اهتمت الدراسات السابقة بالتعرف على المظاهر المختلفة للأطفال التوحديين وكيفية التعامل معهم، في حين تناولت هذه الدراسة متغيراً مهماً، وهو الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات التوحد، والتي أكدّت نتائج الدراسات التربوية أهمية ذلك على أداء المعلمات.
- تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في البيئة السعودية –على حد علم الباحثة – التي تكشف الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات التوحد.
- يمكن أن تقود الدراسة الحالية إلى التوصل إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تحسين الكفاءة الذاتية لمعلم أطفال التوحد.
- تشكّل هذه الدراسة محاولة متواضعة لسد النقص العلمي في المكتبة العربية بشكل عام والوطنية بشكل خاص عن طريق إثرائها بالمزيد من الدراسات.

التعريفات النظرية والإجرائية

التعريفات النظرية:

التوحد: تعرّف الجمعية الوطنية للأطفال(NSAC) من ذوي اضطراب التوحد بأنّه عبارة عن المظاهر المرضية الأساسية التي تظهر قبل أن يصل عمر الطفل إلى ثلاثون شهراً وتتمثل باضطرابات سرعة النمو، واضطرابات في الاستجابات الحسية للمثيرات، واضطرابات في طبيعة التعلق للناس والأحداث، واضطرابات في الكلام والمعرفة واللغة (NSAC, 2001).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الكفاءة الذاتية المدركة: هي معتقدات الأفراد عن إمكاناتهم للأداء في مستويات من الأداء المتوقعة التي تمارس تأثيراً ونفوذاً على الأفعال، والتي بدورها لها تأثير على نتائج الطلاب، وهي تحدد كيف يشعر الناس وكيف يفكرون وكيف يحفزون أنفسهم وكيف يتصرفون (Bandora، 1994).

التعريفات الاجرائية:

التوحد: يعرف في هذه الدراسة بأنهم الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب التوحد والذين تم تشخيصهم من قبل وزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، والملتحقين بمراكز الأطفال التوحديين في الرياض.

مراكز الأطفال التوحديين: ويعرف هذا المصطلح اجرائيا بأنّها تلك المراكز التربوية التي تقدم الخدمات التربوية الخاصة لفئة الأطفال التوحديين بإشراف وزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وهذه المراكز تعبر عن المدارس والمعاهد الملتحقين بها الأطفال التوحديين.

الكفاءة الذاتية المدركة: تعرّف في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المطور في هذه الدراسة.

معلمات الأفراد التوحديين: ويعرفون إجرائياً في هذه الدراسة بأنهن المعلمات العاملات في المراكز التي تقدم الخدمات للطلاب التوحديين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية في مدينة الرياض.

محددات الدراسة وحدودها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- **حدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات مراكز الأطفال التوحديين في الرياض.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- **حدود مكانية:** تمّ تطبيق هذه الدراسة في مدينة الرياض حيث تتوزع المراكز فـــي مدينـــة الرياض.

- **حدود زمانية:** تمّ تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2014/2013.

وتحددت نتائج الدراسة بصدق وثبات الاختبار المستخدم في هذه الدراسة والمعدّ من قبل الباحث، إذ لا يمكن عدُّه أداةً صادقةً صدقاً مطلقاً أو أداة مقننة، وتتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات التي تناولها الباحث في الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى موضوع الدراسة وأهميتها في المؤسسات التعليمية، وتناولت أيضا موضوع الكفاءة الذاتية للمعلمين والمعلمات كما يدركونها داخل الميدان التربوي. وفيما يأتي استعراض لبعض هذه الدراسات، تم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، لمراعاة تطور الدراسات حول موضوع الدراسة:

قامت الحديدي (1990) بدراسة استطلاعية هدفت الى التعرف على المهارات التي يعتقد معلمو التربية الخاصة في الأردن أنها مهمة لأدائهم عملهم بفعالية، والتي ينبغي على برامج التدريب أن تشتمل عليها. بالإضافة الى تحديد أثر بعض المتغيرات في ذلك (الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي) لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تكونت العينة من (130) معلماً ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ان معلمي التربية الخاصة يشعرون بحاجة إلى التدريب فيما يتعلق بتعديل سلوك الأطفال المعوقين، والمشكلات السلوكية للإعاقات المختلفة، والنشاطات اللامنهجية وأساليب التدريس في التربية الخاصة. وأظهرت النتائج ايضاً الى عدم توفر التدريب المناسب فيما يتعلق بأسباب الاعاقات المختلفة، وتعريف الاعاقات وتصنيفها، وتاريخ التربية الخاصة، وأخيرا تبيّن أن عوامل الجنس والمؤهل العلمي لا تلعب دوراً مهماً في تحديد احتياجات المعلمين الى التدريب أثناء الخدمة، بينما يلعب متغير الخبرة التدريسية دوراً كبيراً في هذا الشأن.

وقام بيلينجزلي (Billingsley,1992) بدراسة هدفت الى تحديد الكفاءة اللازمة للمعلمين الجدد والخبراء للأطفال المضطربين انفعاليا بدرجة بسيطة، والمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق ذلك تم تطوير قائمة بهذه الكفايات، تم توزيعها على سبعة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أبعاد رئيسية هي (التشخيص والتقييم، وبناء البرنامج التربوي الفردي، وتكييف المنهاج، واستراتيجيات التعليم، واستراتيجيات تعديل السلوك، وتصميم بيئة تعليمية ملائمة، وقضايا الدمج والتعاون). وأشارت نتائج الدراسة الى ان جميع المعلمين قد اكّدوا على اهمية فقرات القائمة واتصالها بكفاياتهم في العمل. كما اكّدت كلتا المجموعتين من المعلمين (الجدد والخبراء) على حاجتهم المتوسطة للتدريب في المجالات السبع السابقة، وقدّر معلمو الاطفال ذوي صعوبات التعلم الجدد حاجاتهم لاكتساب مهارة "بناء الخطة التربوية الفردية" أكثر مما قدرها المعلمون الخبراء لنفس الفئة من الاطفال، بينما قدر المعلمون الخبراء للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم حاجتهم للتدريب في خمس من مجالات السابقة أكثر مما قدرها المعلمون الجدد لنفس الفئة من الاطفال. وأخيرا قدر معلمو الاطفال المعاقين عقليا حاجتهم للتدريب في مجال "تكييف المنهاج" أكثر مما قدرها معلمو الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت الزعبي (1993) دراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (274) معلماً من العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن. وبعد مراجعة الأدب المتعلق بموضوع البحث تمكّنت الباحثة من تطوير أداة تكونت من (147) تم توزيعها على عشرة أبعاد هي (التخطيط التعليم، الإدارة الصفية، التقوية، تعديل السلوك، الكفاءة العلمية والإعداد المهني، الخصائص الشخصية، التعامل مع الأهل، التعامل مع الزملاء والإدارة، التفاعل مع المجتمع المحلي). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأداة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة، تم التحقق منها بأكثر من طريقة، مما يبرر صلاحية استخدامها لأغراض قياس فاعلية معلم التربية الخاصة في الأردن.

وأشار كل من ليفرزون وشافيز (Iverson & Chavez,1997) بدراستهم حول مقارنة مستويات المعرفة والمهارة المتوفرة لدى كل من معلمي التربية الخاصة في الريف والمدينة،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وذلك ضمن (13) مجال كفاية لمعلمي الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية . وتكونت عينة الدراسة من (85) خريجاً من برنامج التربية الخاصة في جامعة ولاية كاليفورنيا الامريكية لمستوى الدرجة الجامعية الاولى، حيث شغل (55%) منهم وظائف في مدارس المدن، بينما شغل (44%) منهم وظائف في مدارس المناطق الريفية، وقد تعرضوا للتقييم على قائمة كفايات معلمي الاطفال المضطربين سلوكياً بعد مضي ثلاث سنوات على تخرجهم. وأظهرت نتائج الدراسة بان المعلمين في كلتا المجموعتين شعروا بأنهم ماهرون بدرجة عالية في ادارة البيئة التعليمية، وفي تطبيق المحتوى التعليمي، وأكثر قدرة على التواصل باللهجات المحلية. كما أظهر معلمو الريف أدنى مستويات الكفاية في مجال المعرفة بخصائص المتعلمين، وقابلهم معلمون المدن بأدنى مستويات الكفاية لديهم في مجال الملاحظة والتقييم.

وقام الخزاعي (2001) بدراسة هدفت الى التعرف على مستوى اتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال. تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في مدينة عمان، وتمت ملاحظة أدائهم التدريسي باستخدام مقياس تألف من ثلاثة أبعاد هي: (التخطيط، التدريس والإدارة الصفية، والتقييم). وأشارت نتائج الدراسة الى وجود دلالة إحصائية لمتوسط بعد التدريس والإدارة الصفية، في حين لم تظهر تلك الدلالة لمتوسطي البعدين الآخرين، ولا إلى متوسط الدرجة الكلية للمقياس. كما أشارت النتائج الى أن متوسطات(14) فقرة من فقرات المقياس، ينتمي معظمها الى بعد التدريس والإدارة الصفية، كانت ذات دلالة احصائية. وأشارت النتائج كذلك الى وجود فروق دالة احصائياً في مستوى اتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة على أبعاد المقياس الثلاثة، بينما لم تشر النتائج الى وجود مثل هذه الفروق تعزي لمتغير الخبرة التدريسية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأجرت ويلي (Whaley,2002) دراسة هدفت الى تحديد مستوى معرفة معلمي التربية الخاصة واختصاصي النطق بإعداد البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطراب التوحد وقد بلغت عينة الدراسة (292) معلماً واختصاصياً. وأشارت النتائج الى عدم وجود مظاهر للقصور في مستويات معرفة المعلمين والاختصاصين في تصميم البرامج التربوية والطبية الخاصة بالطلبة ذوي اضطرابات التوحد، بالرغم من أن درجاتهم في تصميم البرامج التربوية كانت أعلى، بشكل واضح، منها في تصميم البرامج الطبية. إلا انه تبقى هناك حاجة مستمرة لتدريب أفراد الدراسة لمواكبة آخر ما تتوصل اليه الأبحاث العلمية في هذا المجال.

كما قام الغزو والقريوتي (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للمعايير العالمية. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (120) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس والمراكز، وتركزت الدراسة حول مدى تحقيق معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس والمراكز في الإمارات العربية المتحدة لمعايير جمعية التربية الخاصة (CEC)، وأثر عامل الخبرة، وعامل الجنس بالإضافة إلى عامل مكان العمل في ذلك. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وبين العاملين في المدارس والمراكز، كما أظهرت الدراسة أن الأفراد الذين تزيد خبراتهم على عشر سنوات لديهم القدرة على تحقيق المعايير العالمية أكثر من الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين.

وهدفت دراسة أبو العلا (2004) إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم وكل من مفهوم الذات ومركز التحكم، بالإضافة إلى الكشف عن أثر جنس المعلم وخبرته السابقة في هذه العلاقة، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من (121) معلماً ومعلمة. بالتخصصات الأدبية والعلمية، في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، وتم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الكفاءة الذاتية، ومقياس مركز التحكم لدى المعلم) وهما من إعداد الباحث، واختيار مفهوم الذات للكبار من إعداد محمد عماد الدين إسماعيل (1986). وتوصلت الدراسة إلى توفر دلالة احصائية لكل من متغيري (الجنس، الخبرة السابقة) على كل من الكفاءة الذاتية، ومفهوم الذات، ومركز التحكم لدى المعلم، وتوفر علاقة موجبة بين درجات بعدي مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم والدرجة الكلية للمقياس وبين درجات مركز التحكم، وهي لصالح الاناث، وتفوق لدى ذوي الخبرة الطويلة على ذوي الخبرة القصيرة.

كما قام إبراهيم (2005) بدراسة هدفت إلى بحث علاقة الكفاءة المهنية لدى المعلمين بكل من الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط الذاتية المرتبطة بمهنة التعليم، والمعتقدات التربوية لدى أربع فئات من المعلمين(قبل الخدمة" وهم طلاب في كلية المعلمين قبيل التخرج"، ومعلمي المرحلة الابتدائية، ومعلمي المرحلة المتوسطة، ومعلمي المرحلة الثانوية. كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين هذه الفئات من المعلمين في كافة المتغيرات. وبحث مدى إمكانية التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال (الكفاءة الذاتية العامة، والضغوط، والمعتقدات). وتكونت عينة الدراسة من (200 متطوع) بواقع (50) متطوعاً من كل فئة. ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث (مقياس الكفاءة الذاتية العامة، من إعداده، ومقياس المعتقدات التربوية، من إعداد محمد الدسوقي (1996)، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، من إعداد سكوارز (1999) وترجمة الباحث الحالي وإعداده، وكذلك مقياس الضغط النفسي، من إعداد الباحث). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الكفاءة المهنية لدى المعلمين والضغط النفسي المهني، والكفاءة الذاتية والضغط المهني، والمعتقدات التربوية تمثل أهم متغيرات التنبؤ بالكفاءة المهنية، وأشارت النتائج ايضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مراحل التعليم المختلفة في الكفاءة الذاتية المهنية، والكفاءة العامة، والضغط النفسي المهني، والمعتقدات التربوية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أما علي فقد قام بدراسة عام (2008) هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مبنى على الكفاءة الذاتية وأثره في الحد من الضغوط النفسية وتحسين مستوى الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكدر الخاص لهم. وبلغ حجم العينة (300) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط، تم اختيار (60) معلماً من مرتفعي الضغوط النفسية تم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية (30) والأخرى ضابطة (30)، وكذلك تضمنت عينة هذه الدراسة مجموعة من الطلاب بلغ عددهم (120) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط، قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية (60) والأخرى ضابطة (60)، وقام الباحث بإعداد برنامج إرشادي خاص لتحقيق اهداف الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة أيضاً في توفير مقياس للضغوط النفسية للمعلمين، ومقياس لدافعية الإنجاز، ومقياس لأداء المعلمين في ضوء الكادر الخاص، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المبنى على الكفاءة الذاتية للمعلمين في خفض الضغوط النفيسة التي يواجهونها، وإثارة دافعيتهم في تحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي بعد تطبيق الكادر الخاص. حيث وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز.

كما هدفت دراسة سين وهوو (Sin & Ho, 2010)، الى تسليط الضوء على العلاقة بين التزام المدرسين تجاه العلاج وكفاءاتهم الذاتية، حيث اشتملت الدراسة على (115) مدرساً لأطفال التوحد ،حيث استخدم المدرسون التزاما تجاه استخدام التحليل السلوكي التطبيقي، بحيث تمّ المقارنة بين مجموعتي المعلمين بحيث تكونت مجموعة المقارنة من المعلمين الذين ليس لديهم التزام تجاه أي أسلوب، مع المعلمين اللذين اظهروا التزاما تجاه استخدام التحليل السلوكي التطبيقي من حيث كفاءتهم التدريسية والشخصية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة ان المدرسين الذين

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

يستخدمون تحليل السلوك التطبيقي قد تمتعوا بمستويات كفايات تدريس شخصية اكبر ولم يتم إيجاد فروق بين المجموعات الثلاثة من حيث كفاءات التدريس العامة، وقد تم مناقشة نتائج الدراسة ومحدداتها.

وفي دراسة أجرتها كابور (2010) هدفت للتعرف على مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم، وأثر ذلك على تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلم. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (115) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من سبع مدارس يمثلون المناطق الجغرافية لمدينة دمشق. واستخدمت الباحثة في دراستها (مقياس مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، تكون من (60) بنداً، تناولت (مهارة المحادثة، مهارة الاستماع، مهارة الكتابة، ومهارة القراءة. ومقياس الكفاءة الذاتية العامة من اعداد شوارزر وجورسيلم (Schwarzwr & Jerusalem,1986) وتألف من (10) بنود وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

وهدفت دراسة سكالفيك وسكالفيك (Skaalvik&Skaalvik,2010) للتعرف على العلاقات ما بين الاحتراق الذاتي والكفاءة الذاتية لدى المعلم، وكان الهدف الجزئي للدراسة هو اختبار تطور الكفاءة الذاتية لدى المعلمين النرويجيين، والهدف الآخر للدراسة هو اكتشاف العلاقة ما بين ادراك المعلمين ومعتقداتهم حول العامل الخارجي المسؤول عن محدودية الاعمال المنجزة من قبلهم، وتكونت عينة الدراسة من (2249) معلم من المدارس الابتدائية والمتوسطة في النرويج. وبعد تحليل النتائج باستخدام برنامج (AMOS 7)، ظهر هناك عاملين في الاحتراق الذاتي لدى المعلمين يرتبطون بشكل مؤثر مع الكفاءة الذاتية لديهم وهم متغيرات المحتوى المدرسي ومدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد قامت هندريكس (Hendricks, 2011) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحديد معايير وخصائص المعلمين الذين يعملون مع التوحديين والكشف عن معرفتهم، والأساليب التي يستخدمونها في العمل. تكونت عينة الدراسة من (498) معلم تربية خاصة يعملون في مناطق فرجينيا التعليمية، وقد تم اختيار المعلمين بناء على خبرة لا تقل عن خمسة سنوات في العمل مع التوحديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس فرجينيا لكفايات التربية الخاصة المكوّن من (28) فقرة موزعة على المجالات التالية: استراتيجيات الدعم الفردي والجماعي، التواصل، المهارات الاجتماعية، السلوك. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للوصول لنتائج الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ان معلم التوحديين يجب ان يمتلك كفايات الاتصال والدعم الاجتماعي لكي يتمكن من العمل مع هذه الفئة من الطلاب، بالإضافة لأساليب التدريس الفردي والجماعي والمعرفة التامة بطبيعة اضطراب التوحد لينعكس ذلك على ممارساته الصفية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير التدريب اللازم للمعلمين اثناء الخدمة ليحققوا جميع الكفايات الضرورية التي تضمن نجاح الطالب التوحدي في المدرسة.

وقام روبل واشير وماك جرو (Ruble ,Usher & McGrew, 2011) بدراسة حول مصادر الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة اللذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة الامريكية، وقد اشار الباحثون الى ان الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ترتبط بمدى ايمان المعلمين بقدرتهم على احداث ما هو مطلوب منهم انجازه فعلاً، وهذا يسهّل عليهم فهم واستيعاب بعض القضايا الحرجة مثل استنزاف المعلم والاستعانة بنتائج البحوث والدراسات التطبيقية.كما ان الطلبة اللذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يخلقون تحديات لمعلميهم، وقد تم تقييم الكفاءة الذاتية ل (35) معلم اللذين يتعاملون مع الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد والتي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تكون اعمارهم ما بين (3–9) اعوام. وبعد تطبيق الدراسة اظهرت النتائج وجود ثلاثة مصادر من مصادر الكفاءة الذاتية الاربعة التي اشار اليهم باندورا وهم الاحساس بالاتقان، والارتباطات الاجتماعية، والعوامل الفسيولوجية والوجدانية، وكان هناك وجود دلالة احصائية للعوامل الفسيولوجية والوجدانية في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

كما أجرت ديموبويلو (Dimopoulou,2012) دراسة هدفت الى التعرف على فاعلية الذات ومعتقدات الفاعلية الجماعية لدى معلمي الأطفال التوحديين. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم الحصول على معلومات حول (137) من معلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع الأطفال التوحديين في بريطانيا. كما استخدمت الدراسة ثلاثة استبانات من اجل جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وأشارت النتائج بان مستوى فاعلية الذات ومستويات الفاعلية الجماعية لمعلمي الأطفال التوحديين كانت منخفضة.

قام حيمور وعبيدات (Haimour&Obaidat,2013) بدراسة حول مدى معرفة المعلمين في المملكة العربية السعودية باضطراب طيف التوحد، واثر بعض المتغيرات مثل الجنس والموقع والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية وطبيعة التواصل مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وقد تمثلت عينة الدراسة ب (391) معلم تربية خاصة ومعلم من مختلف المدارس في مدينة جدة السعودية، وقد اظهرت نتائج الدراسة مستوى ضعيف في المعرفة عن اضطراب طيف التوحد، كما اظهرت النتائج وجود دلالة احصائية في مستوى المعرفة لصالح متغيرات الموقع والمستوى التعليمي والخبرة التدريسية والتواصل مع طلبة اضطراب التوحد لصالح معلمي التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من مراجعة ومناقشة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بشكل عام، تنوع اهتمامات الباحثين في مجالات الكفاءة الذاتية, وتباين المناحي المستخدمة في هذه

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المجالات. ففي الوقت الذي يهتم فيه فريق من الباحثين بتناول الكفاءة الذاتية مفهومه وسماته وأنواعه. نجد أن الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية لم تحاول إيجاد العلاقة بينها وبين معلمات أطفال التوحد، لذا فان الدراسة الحالية ستتناول الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في المملكة العربية السعودية.

من خلال المراجعة لأدبيات الدراسات السابقة يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت نفس موضوع هذه الدراسة خصوصاً في المملكة العربية السعودية حيث لا توجد (على حدود علم الباحثة) دراسات حول الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في السعودية. ولذلك جاءت هذه الدراسة. حيث ستسهم نتائج هذه الدراسة الحالية في توفير معلومات لأصحاب القرار ومصممي برامج إعداد المعلمين ذوي اضطراب التوحد لاستخدامها في تطوير تلك البرامج الدراسية الجامعية التي تسعى لإعداد معلمين مميزين للطلبة التوحديين.

وتتميز الدراسة عن الدراسات السابقة بحيث تعتبر الدراسة من الدراسات الحديثة التي تبحث في الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في السعودية، واستخدمت الدراسة أدوات قياس يستفاد منها في الدراسات الأخرى.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لأفراد مجتمع وعينة الدراسة، وللإجراءات المتّبعة لتحقيق أهداف الدراسة والأداة المستخدمة فيها، وكيفية بنائها والتأكد من دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات تطبيقها بالإضافة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة، والمنهجية التي تمّ استخدامها، ووصف الطرق الإحصائية التي تمّ استخدامها لتحليل البيانات واستخلاص النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، حيث مثّل المجتمع عينة الدراسة وبالتالي فإنّ عينة الدراسة تضمنت جميع معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض، حيث تم توزيع (180) استبانة على جميع معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض، وبعد استرجاع الاستبانات، تم استرجاع (168) وتم استبعاد (16) استبانة لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الاحصائي لعدم اكتمال تعبئتها، فتمثّلت العينة النهائية بـــ (152) استبانة، والجدول رقم (1) يمثل عرضاً للتوزيع الديموجرافي لأفراد عينة الدراسة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	22	14.5
بكالوريوس	108	71.1
بكالوريوس مع دبلوم عال	19	12.5
دراسات عليا	3	2.0
التخصص		
توحد	27	17.8

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تربية خاصة	43	28.3
تخصصات أخرى	82	53.9
سنوات الخبرة		
خمس سنوات فأقل	130	85.5
من 5 إلى 10 سنوات	15	9.9
أكثر من عشر سنوات	7	4.6
المجموع	**152**	**100%**

منهجية الدراسة

اتّبعت الباحثة في دراستها استخدام المنهج الكمي بأسلوب وصفي؛ بهدف دراسة درجة ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وفي ضوء بعض المتغيرات الخاصة بهم.

أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة وضعت لتقيس مدى مستوى الكفاءة الذاتية المدركة من قبل معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة، مثل دراسة هندريكس (Hendricks, 2011) ودراسة أبو العلا (2004)، ؛ حيث تكونت أداة الدراسة من (38) فقرة موزعة على مجالين؛ هما: الكفاءة الذاتية العامة ولها (12) فقرة، والكفاءة الذاتية الشخصية ولها(26) فقرة؛ حيث تم تبني تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: غير موافق بشدة (1)، غير موافق (2)، محايد (3)، موافق (4)، موافق بشدة وتأخذ الدرجة (5) .

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال الدراسة، والقياس والتقويم في الجامعات الاردنية والسعودية، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة وملائمة الفقرات من الناحية اللغوية، وحذف أو إضافة أي من الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات من الناحية المنطقية للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة. حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين. وتكونت أداة الدراسة بصورتها النهائية من (38) فقرة موزعة على مجالين. أنظر الملحق (3) للاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة

ولحساب ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة باستخدام طريقة معادلة الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا حيث كانت قيم كرونباخ ألفا لجميع متغيرات الدراسة وللاستبانة بشكل عام أعلى من (60%) وهي نسبة مقبولة في البحوث والدراسات، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار كرونباخ ألفا

متغيرات الدراسة	قيمة معامل الثبات
الكفاءة الذاتية العامة	98.3
الكفاءة الذاتية الشخصية	98.9
الأداة ككل	**99.3**

طريقة التصحيح

لقد تم الاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي الوصفي للبيانات، والتي تشمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الدراسة المستقلة والفقرات المكونة لكل محور،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد تمّ مراعاة أن يتدرج مقياس ليكرت المستخدم في الدراسة كما يلي: موافق بشدة: (5)، موافق: (4)، محايد: (3)، غير موافق: (2)، غير موافق بشدة: (1). واعتماداً على ذلك فقيم المتوسطات الحسابية التي توصلت اليها الدراسة سيتم التعامل معها على النحو التالي: (3.67– فما فوق: مرتفع)، (2.34– 3.66: متوسط)، (2.33– فما دون: منخفض)، وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الاجابة مقسومة على عدد المستويات:

5– 1 = 4 = 1.33 وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

3 3

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات؛ هما:

المتغيرات المستقلة؛ وهي:

- المؤهل العلمي؛ وله أربع مستويات، هي:(دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس مع دبلوم، دراسات عليا).
- التخصص؛ وله ثلاثة مستويات، هي:(توحد، تربية خاصة، تخصصات أخرى).
- عدد سنوات الخبرة؛ وله ثلاثة مستويات، هي: (خمس سنوات فأقل، من خمس سنوات حتى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات)

المتغيرات التابعة؛ وهي: مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد.

إجراءات الدراسة

تم القيام بالخطوات الآتية:

1. إعداد وتطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

2. تطبيق أداة الدراسة وذلك بتوزيع الإستمارة على عينة الدراسة، بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وإخراجها في صورتها النهائية.

3. تم جمع استبانات أدوات الدراسة، ثم تفريغها عن طريق برنامج SPSS وأجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لها.

المعالجة الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، والفقرات التي تتبع للمجالات، مع مراعاة ترتيب المجالات ثم الفقرات في ضوء المجالات التي تتبع لها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. وإجراء تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة(المؤهل، التخصص، الخبرة)، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ومستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية وفقاً للمتغيرات (المؤهل، التخصص، الخبرة).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الرابع
عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، وذلك عن طريق الإجابة عن سؤالي الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصّه ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض في السعودية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، والجداول (3,4,5) توضّح ذلك:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الكفاءة الذاتية المدركة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	الكفاءة الذاتية العامة	4.36	0.85	1	مرتفع
2	الكفاءة الذاتية الشخصية	4.19	0.93	2	مرتفع
	المتوسط العام الحسابي	4.27	0.89		مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها (الكفاءة الذاتية العامة، الكفاءة الذاتية الشخصية) لدى المعلمات قد كانت مرتفعة، حيث جاءت مجالات مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية، وفقاً للترتيب الآتي: جاء مجال الكفاءة الذاتية العامة أولاً، وقد حصل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.36)، وبانحراف معياري (0.85)، تلاه مجال الكفاءة الذاتية الشخصية ثانياً وحصلت على متوسط حسابي (4.19)، وبانحراف معياري (0.93)، بينما حازت المجالات مجتمعة على متوسط حسابي إجمالي (4.27)، وهذا يشير إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات اذوي كانت (مرتفعة) من وجهة نظرهم .

© Arabic Digital Library Yarmouk University

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة الذاتية العامة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة (مستوى الكفاءة الذاتية العامة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
6	أعمل على إشراك أسر طلبة ذوي اضطراب التوحد في تحقيق الأهداف المنشودة	4.61	0.69	1	مرتفع
12	أعتقد أن للمعلمة دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة ذوي اضطراب التوحد للتعلم أكثر من دور الأسرة	4.60	0.57	2	مرتفع
1	بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد	4.59	0.66	3	مرتفع
8	أستطيع تقديم مساعدة أكثر للطلبة ذوي اضطراب التوحد مما تقدمه الأمهات لأطفالهن	4.49	0.75	4	مرتفع
4	بإمكاني التعاون مع الأخصائيات الأخريات (المعلمة، معالجة النطق ...إلخ) في تصميم ووضع الخطط التربوية للطلبة ذوي اضطراب التوحد	4.43	0.86	5	مرتفع
2	بإمكاني مساعدة الأسر لتعليمهم كيفية التعامل مع أطفالهم ذوي اضطراب التوحد بشكل جيد	4.41	0.78	6	مرتفع
11	تستطيع المعلمة أن تؤثر بشكل فعال في تعلم الطالب أكثر من البيت إذا استخدمت طرق التدريس الفعال	4.39	0.94	7	مرتفع
10	اعتقد أن تعلم الطالب ذو اضطراب التوحد مرتبط بما يقوم به المعلم أكثر من ارتباطه بأساليب التنشئة الأسرية	4.36	0.86	8	مرتفع
7	الوقت الذي اقضيه مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد له أثر أكثر مقارنة مع تأثير المنزل	4.17	1.01	9	مرتفع
3	أثق في قدراتي على جعل الأمهات يشاركن في الأنشطة المدرسية لأطفالهن ذوي اضطراب التوحد	4.16	1.03	10	مرتفع
5	بإمكاني العمل بشكل مشترك مع المهنيات والموظفات (المساعدات، المعلمات) لتعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد في الفصول الدراسية.	4.15	1.06	11	مرتفع
9	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت.	3.94	0.99	12	مرتفع
	المتوسط العام الحسابي	**4.36**	**0.85**		**مرتفع**

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن النتائج الخاصة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة (مجال الكفاءة الذاتية العامة) لدى معلمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد في السعودية وفقاً لفقرات المجال الذي تتبع له؛ قد كانت على النحو:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أ. حصلت الفقرة رقم (6) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.61)، وبانحراف معياري (0.69)، وقد نصت الفقرة على (أعمل على إشراك أسر طلبة ذوي اضطراب التوحد في تحقيق الأهداف المنشودة).

ب. حصلت الفقرة رقم (12) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.60) وانحراف معياري (0.57) وهو من المستوى المرتفع أيضاً، حيث نصت الفقرة على (أعتقد أن للمعلمة دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة ذوي اضطراب التوحد للتعلم أكثر من دور الأسرة).

ج. جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.59) وانحراف معياري (0.66)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد).

د. جاءت الفقرة رقم (9) على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.94) وبانحراف معياري (0.99)، وهو من المستوى المرتفع حيث نصت الفقرة على أن (أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الكفاءة الذاتية الشخصية مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
25	أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي لتحسين مستوى طلبتي ذوي اضطراب التوحد	4.57	0.84	1	مرتفع
23	عندما يظهر الطالب ذو اضطراب التوحد مشكلة سلوكية أحاول معرفة اضطراب التوحد او الأسباب المسببة للمشكلة	4.56	0.84	2	مرتفع
6	بإمكاني تصميم مهام وأنشطة تعلمية تراعي الفروق الفردية للطلبة ذوي اضطراب التوحد	4.52	0.69	3	مرتفع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

1	بإمكاني تحديد سلوكات الطالب ذو اضطراب التوحد	4.51	0.85	4	مرتفع
3	بإمكاني قياس استيعاب الطالب ذوي اضطراب التوحد بدقة	4.49	0.75	5	مرتفع
20	مبادئ التعلم من مثل التعزيز، التشكيل، التسلسل، هي جوانب أساسية في طريقتي في التعليم	4.46	0.83	6	مرتفع
21	إحدى مسؤولياتي كمعلمة هي فهم الخبرة الشخصية للطالب ذو اضطراب التوحد	4.46	0.81	7	مرتفع
15	أبحث عن طرق تعليم أفضل للطلبة ذوي اضطراب التوحد الذين يتحسنون ويتقدم مستواهم	4.45	0.83	8	مرتفع
17	أعتقد أن تغيير المنهاج الصفي والشعور بالثقة هي مهارات ضرورية لحدوث التغيير لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد	4.43	0.79	9	مرتفع
18	أعتقد بأنني أعرف الخطوات الضرورية لجعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون ويتقنون المفاهيم الجديدة بسرعة	4.43	0.72	10	مرتفع
11	يمكنني التنويع بالأنشطة المقدمة للطالب ذوي اضطراب التوحد	4.41	0.82	11	مرتفع
16	أعتقد بأنني أستخدم أساليب تدريس أكثر فعالية لذلك يتحسن مستوى الطلبة ذوي اضطراب التوحد	4.38	0.88	12	مرتفع
9	بإمكاني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم	4.36	0.94	13	مرتفع
10	أثق في قدراتي على استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة	4.34	0.87	14	مرتفع
14	بإمكاني تعديل المهام والواجبات التي يواجه الطالب ذوي اضطراب التوحد صعوبة في أدائها بما يتناسب مع مستواه	4.34	0.65	15	مرتفع
26	بإمكاني التأثير الإيجابي على كل من النمو الشخصي والأكاديمي لطلبتي ذوي اضطراب التوحد إذا حاولت بجدية كافية	4.22	1.04	16	مرتفع
13	أعتقد بأنني أمتلك مهارات التدريس الضرورية واللازمة لأكون المعلمة الفعالة	4.14	0.88	17	مرتفع
22	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون بشكل أفضل عندما يتم التركيز على نقاط القوة لديهم وعندما يتم قبول مظاهر العجز لديهم	4.14	1.21	18	مرتفع
19	بإمكاني زيادة قدرة الطلبة ذوي اضطراب التوحد على الاحتفاظ بالمعلومات	3.98	1.09	19	مرتفع

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

24	بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي قد تواجهني (عجز الموازنة، مشكلات إدارية، ...إلخ) والاستمرار في تدريس الطلبة ذوي اضطراب التوحد	3.98	0.96	20	مرتفع
4	أثق في قدراتي على منع السلوك التخريبي في الصف قبل حدوثه.	3.82	1.03	21	مرتفع
12	أعتقد بأنني حصلت على التدريب الكافي للتعامل مع معظم مشاكل التعلم	3.78	1.05	22	مرتفع
7	أعتقد أنني قادرة على جعل الطالب ذو اضطراب التوحد يلتزم ويتقيد بأنظمة الصف والمدرسة	3.74	1.28	23	مرتفع
5	بإمكاني السيطرة على السلوكات المضطربة في الصف	3.57	0.97	24	متوسط
2	بإمكاني تعديل السلوكات المضطربة للطالب ذو اضطراب التوحد	3.55	1.30	25	متوسط
8	أثق في قدراتي على جعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعملون من خلال نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة	3.27	1.17	26	متوسط
المتوسط العام الحسابي		4.19	0.93		مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن النتائج الخاصة لمستوى الكفاءة الذاتية المدركة (مجال الكفاءة الذاتية الشخصية) لدى المعلمات وفقاً لفقرات المجال الذي تتبع له؛ قد كانت على النحو:

أ. حصلت الفقرة رقم (25) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.57)، وبانحراف معياري (0.84)، وقد نصت الفقرة على (أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي لتحسين مستوى طلبتي ذوي اضطراب التوحد).

ب. حصلت الفقرة رقم (23) على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.56) وانحراف معياري (0.84) وهو من المستوى المرتفع أيضاً، حيث نصت الفقرة على (عندما يظهر الطالب ذو اضطراب التوحد مشكلة سلوكية أحاول معرفة اضطراب التوحد او الأسباب المسببة للمشكلة).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ج. جاءت الفقرة رقم (8) على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.27) وبانحراف معياري (1.17)، وهو من المستوى المرتفع حيث نصت الفقرة على أن (أثق في قدراتي على جعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعملون من خلال نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة).

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصّه: هل تختلف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال التوحديين تبعا لمتغيرات: المؤهل، وسنوات الخبرة، والتخصص؟ استخدم تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة عن الكفاءة الذاتية العامة والشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتخصص، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

1- الكفاءة الذاتية العامة

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص

المصدر	Type III Sum of Squares	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F	Sig.
المؤهل	2.005	3	.668	3.392	*.020
التخصص	1.335	2	.667	3.388	*.037
الخبرة	.773	2	.386	1.962	.145
الخطأ	26.400	134	.197		
المجموع	2982.771	152			
المجموع المصحح	94.503	151			

***دالة احصائياً عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) للمؤهل العلمي (3.392) وللتخصص (3.388) وهي دالة عند مستوى (0.05).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفـــاءة الذاتية العامة تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (1.962) وبدلالة إحصائية أعلى من (0.05).

وللتعرف على الفروقات في مستوى الكفاءة الذاتية العامة لصالح من كانت مـــن فئـــات المؤهلات العلمية، والتخصص، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقـــم (7) يوضح ذلك:

الجدول (7)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

		(I- J) الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المؤهل (I)	المؤهل (J)		
دبلوم	بكالوريوس	.7834	.000
	بكالوريوس مع دبلوم	.3044	.193
	دراسات عليا	1.7664	.000
بكالوريوس	دبلوم	-.7834	.000
	بكالوريوس مع دبلوم	-.4790	.001
	دراسات عليا	.9830	.003
بكالوريوس مع دبلوم	دبلوم	-.3044	.193
	بكالوريوس	.4790	.001
	دراسات عليا	1.4620	.000
دراسات عليا	دبلوم	-1.7664	.000
	بكالوريوس	-.9830	.003
	بكالوريوس مع دبلوم	-1.4620	.000

يتضح من الجدول (7) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الكفاءة الذاتية العامة كانت لصالح الدبلوم، ومن ثم مرحلة البكالوريوس مع الدبلوم ومن ثم تأتي مرحلة البكالوريوس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول (8)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة تبعاً لمتغير التخصص

		(I- J) الفرق بين المتوسطات	الدلالة الإحصائية
التخصص (I)	التخصص (J)		
توحد	تربية خاصة	0.023	.977
	أخرى	1.1584	.000
تربية خاصة	توحد	-0.023	.977
	أخرى	1.1347	.000
أخرى	توحد	- 1.1584	.000
	تربية خاصة	- 1.1347	.000

*دالة احصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) أن كانت الفروقات في المتوسطات على مستوى الكفاءة الذاتية العامة لصالح تخصص التوحد ومن ثم يأتي تخصص التربية الخاصة.

2-الكفاءة الذاتية الشخصية

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي للتعرف على الفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص

المصدر	Type III Sum of Squares	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F	Sig.
المؤهل	1.967	3	.656	3.072	.030
التخصص	1.859	2	.930	4.355	.015
الخبرة	.150	2	0.075	.352	.704
الخطأ	28.602	134			
المجموع	2771.747	152			
المجموع المصحح	105.115	151			

*دالة احصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) للمؤهل العلمي (3.072) وللتخصص (4.355) وهي دالة عند مستوى (0.05).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفـــاءة الذاتية الشخصية تعزى لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمـــة الإحـــصائي (F) (0.352) وبدلالـــة احصائية أعلى من (0.05).

وللتعرف على الفروقات في مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية لصالح من كانت من فئات المؤهلات العلمية، والتخصص، تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقـــم (10) يوضح ذلك:

الجدول (10)
نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

		(I- J) الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
المؤهل (I)	المؤهل (J)		
دبلوم	بكالوريوس	0.9047	0.000
	بكالوريوس مع دبلوم	0.5166	0.007
	دراسات عليا	1.9079	0.000
بكالوريوس	دبلوم	0.9047-	0.000
	بكالوريوس مع دبلوم	0.3882-	0.012
	دراسات عليا	1.0032	0.004
بكالوريوس مع دبلوم	دبلوم	0.5166-	0.007
	بكالوريوس	0.3822	0.012
	دراسات عليا	1.3914	0.000
دراسات عليا	دبلوم	1.9079-	0.000
	بكالوريوس	1.0032-	0.004
	بكالوريوس مع دبلوم	1.3914-	0.000

يتضح من الجدول (10) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية كانت لصالح الدبلوم، ومن ثم كانت لمرحلة البكالوريوس مع الدبلوم وأخيراً كانت لمرحلة البكالوريوس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الجدول (11)

نتائج اختبار شيفيه للتعرف على تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية الشخصية تبعاً لمتغير التخصص

		(I- J) الفرق بين المتوسطات	الدلالة الإحصائية
التخصص (I)	التخصص (J)		
توحد	تربية خاصة	0.092	0.717
	أخرى	1.3157	0.000
تربية خاصة	توحد	0.092-	0.717
	أخرى	1.2230	0.000
أخرى	توحد	1.3157-	0.000
	تربية خاصة	1.2230-	0.000

يتضح من الجدول (11) أن الفروقات في المتوسطات على مستوى الكفاءة الذاتية الشخصية كانت لصالح تخصص التوحد، ومن ثم كانت لتخصص التربية وأخيراً كانت لباقي التخصصات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمناقشة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وابرز التوصيات المنبثقة عنها، وذلك في ضوء أسئلة الدراسة، حيث تناولت الدراسة مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في ضوء بعض المتغيرات، وذلك بهدف توضيحها ومناقشتها، وتقديم التوصيات من خلال نتائج الدراسة، وتم مناقشة النتائج وتفسيرها تبعاً لترتيب أسئلة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض السعودية؟ أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية (العامة، والشخصية) لدى معلمات أطفال التوحد في مدينة الرياض السعودية كانت (مرتفعة) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويعزى ذلك الى الاهتمام الكبير من الادارة التربوية في المملكة العربية السعودية في مجال التربية الخاصة، وتطور الكادر التعليمي على الصعيد الاكاديمي والاجتماعي، فقد تنبّه صنّاع القرار في الإدارة التربوية على اهمية رعاية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وبشكل خاص الاطفال الذين يعانون من التوحد، فالإدارة التربوية الان في مرحلة النضوج والتطور ومواكبة النمو المعرفي في الدول المتطورة.

وقد برز دور وزارة التربية والتعليم الفعال والمستمر في تطوير معلمي التربية الخاصة وصقل مهارات الاتصال والتواصل لديهم، و تنظيم الدورات التدريبية وحضورها بانتظام. ومواكبة ما يستجد في النظريات والممارسات التربوية وخاصة في المشاركة داخل المراكز والمدارس بعملية صنع القرار والتطوير وصولاً للكفاءة الذاتية الايجابية. وتبادل الخبرات والمعرفة من تفاعلهم مع المعلمين، والطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وأفراد المجتمع المحلي. وانعكس ذلك على نتائج الدراسة الحالية من حيث مستوى الكفاءة الذاتية المرتفعة لدى

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المعلمين، ذلك بالإضافة إلى عملية الإعداد والتطوير التي تتعامل معها الإدارة التعليمية ومتابعتها المتواصلة لتطوير دافعية المعلمات، كما أنّ التشجيع المستمر للمعلمات يرفع من مستوى دافعيتهم ورغبتهم في التطوير.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ويلي (Whaley,2002)، حيث أشارت الى توفر مستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. بينما تختلف مع نتائج دراسة ديموبويلو (Dimopoulou,2012)، والتي أشارت الى مستوى منخفض في معدل الكفاءة الذاتية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: هل تختلف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات الأطفال التوحديين تبعا لمتغيرات: المؤهل، وسنوات الخبرة، والتخصص؟

تم مناقشة النتائج وفقاً لمتغيرات الدراسة كالآتي:

- **متغير المؤهل العلمي:**

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية العامة والشخصية باختلاف المؤهل العلمي لدى معلمات التوحد في السعودية، ولصالح المعلمات من فئة المؤهل العلمي (الدبلوم) في الترتيب الاول، ومن ثم مرحلة (البكالوريوس مع الدبلوم العال). وقد يعزى ذلك الى تلقي فئة الدبلوم جانب تدريبي اكبر على حساب الجانب الاكاديمي، فاصحاب المؤهل العلمي من فئة (الدبلوم) ينهون دراستهم بشكل اسرع من طلاب الجامعات الذين يحتاجون فترة زمنية اطول حتى يلتحقوا بالعمل التطبيقي، فالفترة الاكاديمية الاقل والالتحاق بالعمل مبكراً يعطيهم المجال لرفع مستوى الرضا والكفاءة الذاتية لديهم. حيث أنّ طبيعة البرامج الإعدادية التي يلتحق بها المعلمات من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فئة الدبلوم لها التأثير الكبير على مستوى الكفاءة الذاتية لديهم. وقد اشار نتائج دراسة هندريكس (Hendricks, 2011) الى اهمية الجانب التطبيقي وكفايات التواصل والدعم الاجتماعي بشكل اكبر من اساليب التدريس والمهارات التدريسية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحديدي (1990) التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- **متغير الخبرة:**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في استجابات بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية حيث لم يتأثر مستوى الكفاءة الذاتية باختلاف سنوات الخبرة لدى معلمات التوحد، وهذا مؤشر على أن مستوى الكفاءة الذاتية كانت متساوية فيما بين معلمات اضطراب التوحد في السعودية. وقد يعزى ذلك الى تساوي الرعاية التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات في التدريب والتعليم في جانب حالات التوحد مما شكّل لديهم رؤية مشتركة بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخزاعي (2001)، ودراسة بيلينجزلي (Billingsley,1992)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال احصائياً لمتغير الخبرة في الكفاءة الذاتية.

بينما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة ابو العلا (2004)، ودراسة الغزو والقريوتي (2003)، ودراسة الحديدي (1990) والتي اشارت النتائج فيها الى تفوق اصحاب الخبرات الكبيرة على اصحاب الخبرات المتدنية في مستوى وفاعلية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وكذلك دراسة حيمور وعبيدات (Haimour&Obaidat,2013) والتي اشارت تفوق اصحاب الخبرات الكبيرة في مستوى الكفاءة الذاتية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- **متغير التخصص:**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تصورات أفراد عينة الدراسة للكفاءة الذاتية باختلاف التخصص لدى معلمات التوحد، وقد كانت لصالح فئة اصحاب تخصص التوحد، ومن ثم تخصص التربية الخاصة. وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن أصحاب التخصصات العلمية ذات الصلة الاكبر بموضوع التوحد، يكونون عادةً أكثر دراية وعلم وموضوعية من ذوي التخصصات الأخرى، وهذا قد يعود إلى كون المعلمين من ذوي التخصصات المرتبطة بالموضوع (التوحد، ومن ثم التربية الخاصة بشكل عام) قد درسوا مواد ترتبط بتطورات حالات التوحد والتي تعتبر من أساسيات تعليمهم وتدريبهم، وهذا يجعل عنايتهم واهتمامهم وفاعليتهم أعلى في مستوى الكفاءة الذاتية، لتلقيهم مواد تختص بمفاهيم التوحد وكيفية التعامل معها. كذلك إن أصحاب التخصصات التطبيقية (التوحد) أكثر تصورا لمهارات الاتصال الفعال ما بين المعلمين والاسر والطلبة من ذوي حالات التوحد، وأكثر حصافة في رصد وقياس وتقييم استجابات حالات التوحد الذي يرتبط عادةً بتحقيق الأهداف المنشودة.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الخزاعي (2001)، التي اظهرت نتائجها تفوق اصحاب تخصص التربية الخاصة على باقي التخصصات، بينما لم تظهر نتائج الدراسات السابقة أي فروق تعزى لمتغير التخصص، ونتائج دراسة حيمور وعبيدات (Haimour&Obaidat,2013) والتي اشارت تفوق اصحاب تخصص التربية الخاصة مقارنة مع باقي التخصصات التعليمية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

التوصيات:

- العمل على الاستمرار في مستوى الكفاءة الذاتية الخاصة والعامة لدى معلمات التوحد في المملكة العربية السعودية.
- العمل على مشاركة المعلمات في برامج تدريبية لرفع مستواهم في الكفاءة الذاتية الخاصة والعامة، والاستمرار في التقدم بهذا الخصوص، وخاصة لفئة مرحلة البكالوريوس.
- المشاركة في المؤتمرات والندوات الداخلية والخارجية للتعرف على الكفاءات لمعلمين التوحد داخل وخارج المملكة العربية السعودية.
- العمل على انجاز العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- انتداب بعض المعلمين إلى الدول المتقدمة للتعرف على الخبرات الخارجية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قائمة المراجع

أولاً- المراجع باللغة العربية:

أبو العلا، مسعد. (2004). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة. **مجلة التربية، جامعة الأزهر، 124**(1)، 380- 337.

أبو الفتوح، محمد. (2011). **الأطفال الاوتيسيتك**. عمان: دار زهران للنشر.

بطرس، حافظ. (2011). **إعاقات النمو الشاملة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجلبي، سوسن. (2005). **التوحد الطفولي، أسبابه – خصائصه – تشخيصه – علاجه**. دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر.

الحديدي، منى. (1990). حاجة معلمي التربية في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب أثناء الخدمة. **مجلة دراسات، الجامعة الاردنية، 17**(4)، 145 -172.

الحكيم، رابية. (2003). **دليلك للتعامل مع التوحد**. عمان: شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر.

الخزاعي، أحمد. (2001). **مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1997). **مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2005). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (2001). **تعديل سلوك الأطفال المعاقين. دليل الآباء والمعلمين**، عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الخطيب، عاكف. (2011). **نموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

الدوسري، محمد والمسلماني، عهود والقضيب، نور وجمعة، احمد وعبد اللطيف، هنادي وداوود، ربى وزكريا، منير وغنام، منار. (2009). طيف التوحد براءة لا يتسع لها فضاء الحياة. **مجلة أطفالنا، الرياض، 19**،1 -24.

الروسان، فاروق. (1998). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة الأردن**. عمّان: دار الفكر.

الزارع، نايف. (2004). **قائمة تقدير السلوك التوحدي**. عمان: دار الفكر.

الزارع، نايف. (2010). **المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

زريقات، ابراهيم. (2004). **التوحد: الخصائص والعلاج. عمان:** دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

زريقات، ابراهيم. (2010). **التوحد:السلوك والتشخيص والعلاج.** عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الزعبي، ناجية. (1993). **بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيات، فتحي. (2001). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**. سلسلة علم النفس المعرفي (6) ج2، مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر للجامعات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السيد، عبد الحميد وعبدالله، أحمد. (2003). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشافعي، إبراهيم. (2005). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية، جامعة الكويت، 19**(75)،131-194

الشامي، وفاء. (2004). **خفايا التوحد، أشكاله وأسبابه وتشخيصه**، جدة: مركز جدة للتوحد.

شبيب، عادل. (2008). **ما الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء**. رسالة ماجستير في علم النفس العام، الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح بريطانيا.

الشيخ ذيب، رائد. (2004). **تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين وقياس فاعليته**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صديق، لينا. (2005). دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية، **ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية لمواكبة التحديث والتحديات المستقبلية**.

الصمادي، جميل. (2007). **مقدمة في تعليم ذوو الحاجات الخاصة**. عمان: دار الفكر للنشر.

الظاهر، خالد.(2004). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الظاهر، قحطان. (2006). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عادل، محمد.(2005). **مقياس الطفل التوحدي**. القاهرة: دار الرشاد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عامود، بدر الدين. (2003). **علم النفس في القرن العشرين**. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

عبدالسلام، محمد. (2002). طبيعة فعالية الذات الاكاديمية لدى طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمي السنوي العاشر، كلية التربية**، جامعة حلوان.

العدل، عادل. (2010). الموهوبون التوحديون من الأطفال المراهقين استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات). **المؤتمر العلمي الثامن، جامعة الزقازيق**، كلية التربية.

علي، أحمد. (2000). **فاعليّة برنامج إرشادي في الدراما النفسيّة في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتيّة المدركة لدى عيّنة من طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة.

علي، طلعت. (2008). فعالية برنامج إرشادي مبنى على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكدر الخاص لهم كما يدركه الطلاب. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 24**(2)، 51–102.

الغرير، أحمد. (1991). **الكفايات التربوية لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغزو، عماد والقريوتي، إبراهيم. (2003). مدى تحقق معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، لمعايير جمعية التربية الخاصة (CEC). **مؤتمر إعداد المعلم للالفية الثالثة، كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.**

قرشم، أحمد. (2004). **مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

قطامي، يوسف. (2004). **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

القمش، مصطفى. (2011). **الإعاقات المتعددة.** عمان: دار المسيرة.

كابور، هند. (2010). مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية"دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية"، **مجلة جامعة دمشق، 26**(ملحق): 320 -273.

كامل، محمد. (2003). **الأوتيزم الإعاقة الغامضة بين الفهم والعلاج.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

محمد، مصطفى. (2007). **الجودة – جودة التعليم– إدارة الجودة الشاملة.** بيروت: دار نوفل.

مصطفى، أسامة. (2011). **سمات التوحد.**عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

ملحم، عايد. (2013). **فاعلية برنامج تدريبي اثناء الخدمة في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الطلبة التوحديين في عينة أردنية.** رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

نصر، سهى. (2002). **الإتصال اللغوي للطفل التوحدي (التشخيص– البرامج العلاجية).** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

هلاهان، كوفمان. (2008). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة**، ترجمة: عادل عبد الله محمد. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2009). **قوانين وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.**

الوزنة، طلعت. (2005). **التوحد بين التشخيص والعلاج.** الرياض: وزارة الشؤون الاجتماعية.

يحيى، خولة. (2006). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة.** عمان: دار المسيرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

اليوسف، رامي. (2010). **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية**. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21** (1).

الوقفي، راضي .(2004). **مقدمة في علم النفس**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثانياً- المراجع باللغة الإنجليزية:

A.P.A. (1994). **A Learning Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder.** Washington, D.C: American Psychiatric Press, Inc.

Amy, S. .(2012). Teachers working together classroom practical strategies and examples, **Teaching Exceptional Children, 43**(3), 6-13.

Bandora, A. .(1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Bandura.

Bandora, A .(1998). **Social foundation of thought and Action**, englem wood cliffs prentice hall. Abstract international.

Bandora, A. (1994). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review, 84**, 191–215.

Bandora, A.(2007). Much ado over a faulty conception of perceived self? Efficacy grounded faulty experimentation**, journal of social and clinical psychology,26** (6), 641-658.

Bembenutty. H. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs, self-regulation of learning and academic performance. **A paper presented at the annual meeting of the American psychological association. New Orleans.**

Betz, N. & Hackett, G. (1989). An exploration of the Mathematics self-Efficacy and/ Mathematics performance correspondence, **Journal for Research in Mathematics Education,20** (3), 261-273.

Billingsley, B. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators**. The Journal of Special Education, 25**, 453–471.

Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy Beliefs of Teacher for Children with Autism, Literacy Information and computer Education Journal, 3(1), 509-520.

Grau, R. ,Salanova, M. & Peiro, L. (2001). Moderator Effects of self-Efficacy on occupational stress. **Psychology In Spain, 5**(1), 63-74.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2009). **Exceptional learners: An Introduction to special education**, Boston: pearson Education.Inc.

Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed, **Journal of Vocational Rehabilitation**, **35**(1),37-50.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

Jerusalem, M. (1990). General self-efficacy and differential processes of stress. **Psychologische Beitrage, 33**(3-4),380-388.

Haimour,A. & Obaidat,Y. (2013). School teachers knowledge about autism in saudia Arabia, World Journal of education,3(5),45-56.

Kirk, C. , Gallagher, A., & Anastasiow, L. (2003). New Teacher Induction in Special Education, **Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education, Center on Personnel Studies in Special Education**, University of Florida.

Lord ,C. & McGee, P. (2003) .**Educating children with autism . Committee on educational interventions for children with Autism**. National Research Council, Washington: National Academy Press .

Lverson , L & Chavez , J.(1997). A Comparison of Rural and Urban Special Education Teacher needs in Working with Children behavior Disorders. **Conferences Paper At the Promoting Progress in Times of Chang : Rural Communities Leading the Way** , California State.

Marshall, F. (2004)**. Living with autism**. London: Sheldon Press.

National Society For Autistic Research Council, (2001).

Pajares, K (2002). Gender and perceived self efficacy in self - regulated learning. **Theory into Practice, 41**(2),116-125.

Pajares, K. (1999). **Current direction in self – efficacy research In M. Maehr& Pintrish** (Ed.). Advances in motivation and achievement, (10), 1-49.

Roger, S. ,Cook, I. & Merry, A. (2005).**Imitation and play in Autism. Handbook of autism and pervasive developmental Disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior**. New York: John Wiley &Sons, INC.

Ruble,L. , Usher,E. & McGrew,J. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of self-efficacy among teachers of students with autism, **Foucus of autism and other developmental disabilities,26**(2),67-74.

Ryan, J. , Hughes, E. , Katsiyannis, M. , McDaniel, M. & Sprinkle ,C.(2011). Research-base Educational practices for students with autism spectrum disorders. **Teaching exceptional children, 43**(3), 56-64.

Sin, A. & Ho, E. .(2010) Relations between Commitment to a Treatment Orientation and Self-efficacy among Teachers Working with Children with Autism, **International Journal of Early Childhood Special Education, 2**(3),180-192.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Skaalvik,E. & Skaalvik,S.(2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: Astudy of relations,**Teaching and Education,26**,1059-1069.

Whaley ,H. (2002). **Special Education Teachers and Speech Therapists Knowledge of Autism Spectrum Disorder**, East Tennessee state University.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

الموضوع: تحكيم مقياس

سعادة الدكتور: .....المحترم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان :" **الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في السعودية في ضوء بعض المتغيرات**"

ولما عرفنا من قدرتكم في تحكيم المقاييس ، وما نأمله فيكم من تعاون، فإنني أضع بين أيديكم مقياس الدراسة لتحكيمه وهو:

-**مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات اطفال التوحد:**حيث قامت الباحثة بتطويره من خلال الاعتماد على الأدب التربوي في الدراسات السابقة. علماً أنه سيتم اعتماد التدرج الخماسي (**موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق ،غير موافق بشدة)** في تفسير تقديرات المستجيبين على فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل.

ولذلك فإنني أتأمل من سعادتكم تقديم ملاحظاتكم الكافية حول المقياس بدقة وموضوعية، والتي من المؤكد أنها ستسهم بإخراجه بصورة جيدة وملائمة لأهداف الدراسة.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

نوال السهلي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات اطفال التوحد في المملكة العربية السعودية

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمقياس		سلامة اللغة		تعديلات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
أولاً: بعد التحليل السلوكي التطبيقي (ABA) :						
.1	استطيع تحديد الاحداث السابقة واللاحقة للسلوك الملاحظ					
.2	احدد وظيفة السلوك عند الطفل التوحدي					
.3	احدد السلوك الذي اعزز علية الطفل التوحدي					
.4	اوفر بيئة امنة وداعمة للطفل التوحدي					
.5	اعط الطفل التوحدي وقتا كافيا للراحة					
.6	املأ جدول الطفل التوحدي بالانشطة					
.7	اسحب المساعدة المقدمة للطفل التوحدي تدريجيا					
.8	استخدم فنيات تعليم او تشكيل السلوك					
.9	اقف على السبب الرئيس للسلوك غير المرغوب فية لطفل التوحد					
.10	اعمل على اشراك أسر اطفال التوحد في تحقيق الاهداف السلوكية					
.11	التنوعفي الأنشطة المقدمة للطفل التوحدي					
.12	اعطي الطفل التوحدي مجموعة اوامر يسهل علية تعلمها					
ثانياً: بعد التعلم العلاجي (TEACCH) :						
.13	استخدم اساليب تعديل السلوك المختلفة حسب متطلبات					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمقياس		سلامة اللغة		تعديلات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
	الموقف					
14.	اضع بدائل للسلوكاتالمشكليةوخصوصا الجديدة منها					
15.	امارس المهارة المراد تعلمها امام اطفال التوحد					
16.	اقدم التعزيز الايجابي المناسب لاطفال التوحد بعد ممارسة المهارة بنجاح					
17.	امتلك قدرة تدريب الاطفال على التواصل والمشاركة في انشطة المجموعة					
18.	أوظف استراتيجيات تتلاءم وقدرات اطفال التوحد					
19.	أشجع الطلبة على تنمية المهارات الاستقلالية داخل الغرفة الصفية					
20.	استخدم استراتيجيات تسهل عملية تعليم اطفال التوحد					
21.	اقدم تغذية راجعة للاداء كالحديث حول كيفية قيامهم بالمهارة					
22.	أوفر متطلبات البيئة التعليمية المناسبة لاطفال التوحد					
ثالثاً: بعد الانتباه المشترك :						
23.	استمتع بالألعاب الجماعية مع اطفال التوحد					
24.	ابدي ارتياحا في التواصل الجسدي مع اطفال التوحد "كضمهم أو حملهمأ ومعانقتهم.					
25.	استطيع استعمال تعبيرات الوجه بشكل يتناسب مع الموقف التعليمي لاطفال التوحد					
26.	استطيع إقامة علاقات جيدة مع اطفال التوحد					
27.	اراعي الذوق الاجتماعي في استقبال أو وداع اطفال					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمقياس		سلامة اللغة		تعديلات
		منتمية	غير منتمية	سليمة	غير سليمة	
	التوحد "كأن امد يدي لهم في الاستقبال ورفعها والتلويح بها في الوداع					
.28	احاول الاندماج مع اطفال التوحد كأن اقوم بتقليدهم					
.29	اظهر الود لاطفال التوحد بطرق متنوعة، كالابتسامة لهم, معانقتهم					
.30	امتلك القدرةعلى القيام ببعض الألعاب البسيطة					
.31	اربط بين المفردات والاشياء الدالة عليها					
.32	اهتم بما يقوم به الاطفال من حولي					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق رقم (2)

الاستبانة بصورتها الأولية

المعلمة: .....الفاضلة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان :" **الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات أطفال التوحد في السعودية في ضوء بعض المتغيرات**"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة، راجيةً التكرم بالإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة بوضوح وموضوعية، مؤكدةً لكم إن الإجابات التي ستدلون بها لن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي.

ولكم جزيل الشكر والامتنان

الباحثة

نوال السهلي

المؤهل:	☐ دبلوم	☐ بكالوريوس	☐ بكالوريوس مع دبلوم عالي	☐ دراسات عليا
التخصص:	☐ توحد	☐ تربية خاصة	☐ تخصصات أخرى	
سنوات الخبرة:	☐ خمس سنوات فأقل	☐ أكثر من خمس سنوات	☐ أقل من عشر سنوات	☐ أكثر من عشر سنوات

© Arabic Digital Library Yarmouk University

فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمات اطفال التوحد في المملكة العربية السعودية

الرقم	العبـــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: الكفاءة الذاتية العامة:						
1	بإمكاني الحفاظ على علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد					
2	بإمكاني مساعدة الأسر لتعليمهم كيفية التعامل مع أطفالهم ذوي اضطراب التوحد بشكل جيد					
3	أثق في قدراتي على جعل الآباء يشاركون في الأنشطة المدرسية لأطفالهم ذوي اضطراب التوحد					
4	بإمكاني التعاون مع الأخصائيين الآخرين (المعلم، معالج النطق ...إلخ) في تصميم ووضع الخطط التربوية للطلبة ذوي اضطراب التوحد					
5	بإمكاني العمل بشكل مشترك مع المهنيين والموظفين (المساعدين، معلمين آخرين) لتعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد في الفصول الدراسية.					
6	أعمل على إشراك أسر طلبة ذوي اضطراب التوحد في تحقيق الأهداف المنشودة					
7	الوقت الذي اقضيه مع الطلبة ذوي اضطراب التوحد له أثر أكثر مقارنة مع تأثير المنزل					
8	أستطيع تقديم مساعدة أكثر للطلبة ذوي اضطراب التوحد مما يقدمه الاباء لأطفالهم					
9	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتقبلون النظام داخل الصف إذا تعودوا عليه في البيت.					
10	اعتقد أن تعلم الطالب ذو اضطراب التوحد مرتبط بما يقوم به المعلم أكثر من ارتباطه بأساليب التنشئة الأسرية					
11	يستطيع المعلم أن يؤثر بشكل فعال في تعلم الطالب أكثر من البيت إذا استخدم طرق التدريس الفعال					
12	أعتقد أن للمعلم دوراً مؤثراً في دافعية الطلبة ذوي اضطراب التوحد للتعلم أكثر من دور الأسرة.					
المجال الثاني: الكفاءة الذاتية الشخصية:						
1	بإمكاني تحديد سلوكاتالطالب ذو اضطراب التوحد					
2	بإمكاني تعديل السلوكات المضطربة للطالبذواضطراب التوحد					
3	بإمكاني قياس استيعاب الطالب ذوي اضطراب التوحد بدقة					
4	أثق في قدراتي على منع السلوك التخريبي في الصف قبل حدوثه.					
5	بإمكاني السيطرة على السلوكات المضطربة في الصف					
6	بإمكانيتصميم مهام وأنشطة تعلمية تراعي الفروق الفردية للطلبةذوي اضطراب التوحد					
7	أعتقد أنني قادر على جعل الطالب ذوي اضطراب التوحد يلتزم ويتقيد بأنظمة الصف والمدرسة					
8	أثق في قدراتي على جعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يعملون من خلال نظام الأزواج أو المجموعات الصغيرة					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

9	بإمكاني استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم					
10	أثق في قدراتي على استخدام فنيات تعديل السلوك المناسبة					
11	يمكنني التنويع بالأنشطة المقدمة للطالب ذوي اضطراب التوحد					
12	أعتقد بأنني حصلت على التدريب الكافي للتعامل مع معظم مشاكل التعلم					
13	أعتقد بأنني أمتلك مهارات التدريس الضرورية واللازمة لأكون المعلم الفعال					
14	بإمكاني تعديل المهام والواجبات التي يواجه الطالب ذوي اضطراب التوحد صعوبة في أدائها بما يتناسب مع مستواه					
15	أبحث عن طرق تعليم أفضل للطلبة ذوي اضطراب التوحد الذين يتحسنون ويتقدم مستواهم					
16	أعتقد بأنني أستخدم أساليب تدريس أكثر فعالية لذلك يتحسن مستوى الطلبة ذوي اضطراب التوحد					
17	أعتقد أن تغيير المنهاج الصفي والشعور بالثقة هي مهارات ضرورية لحدوث التغيير لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد					
18	أعتقد بأنني أعرف الخطوات الضرورية لجعل الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون ويتقنون المفاهيم الجديدة بسرعة					
19	بإمكاني زيادة قدرة الطلبة ذوي اضطراب التوحد على الاحتفاظ بالمعلومات					
20	مبادئ التعلم من مثل التعزيز، التشكيل، التسلسل، هي جوانب اساسية في طريقتي في التعليم					
21	احدى مسؤولياتي كمعلم هي فهم الخبرة الشخصية للطالب ذو اضطراب التوحد					
22	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب التوحد يتعلمون بشكل افضل عندما يتم التركيز على نقاط القوة لديهم وعندما يتم قبول مظاهر العجز لديهم					
23	عندما يظهر الطالب ذو اضطراب التوحد مشكلة سلوكية احاول معرفة اضطراب التوحد او الاسباب المسببة للمشكلة					
24	بإمكاني إيجاد طرق إبداعية للتكيف مع العقبات التي قد تواجهني (عجز الموازنة، مشكلات إدارية، ...إلخ) والاستمرار في تدريس الطلبة ذوي اضطراب التوحد					
25	أستطيع قضاء وقت أطول في بذل جهد إضافي لتحسين مستوى طلبتي ذوي اضطراب التوحد					
26	بإمكاني التأثير الإيجابي على كل من النمو الشخصي والأكاديمي لطلبتي ذوي اضطراب التوحد إذا حاولت بجدية كافية					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
حسن حميدي	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الملك سعود
يسري عيسى	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الملك سعود
سري رشدي	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة الملك سعود
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	جامعة اليرموك
منير خليل	أستاذ دكتور	تخصص علم نفس تربوي	الجامعة العربية المفتوحة
عبد الله غرم الغامدي	أستاذ دكتور	تخصص إدارة تربوية	الجامعة العربية المفتوحة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

Abstract

Sahli, Nawal Falah. Perceived Self-efficacy for teacher of students with autism in the kingdom of Saudia Arabia in light of some variables. Master Dissertation, Yarmouk University. 2014 (Supervisor: Dr. Rami Tashtosh).

This study aimed at detecting the level of perceived self-efficacy for teachers of students with autism Kingdom of Saudi Arabia in light of some of variables. The sample of the study consisted of 180 female teachers of autistic children in the city of Riyadh. To achieve the objective of the study, the researcher prepared a questionnaire for detecting the level of self-efficacy among members of the study after approving its validity and reliability. Then the questionnaire was distributed to the sample of the study.

The results of the study showed a high level of self-efficacy (personal and general) among the teachers of children with autism.Results also showed presence of statistically significant differences among the teachers due to the variables (qualification and specialization), in favor of years of experience.

Keywords: Perceived Self-efficacy, teachers of students with autism, autism.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University